



Sous la direction du professeur Frédéric Darbellay

**De l'école obligatoire à la formation professionnelle: Le
Semestre de Motivation (SeMo) de Sion, un exemple de
solution transitoire en Valais.**

.....

MÉMOIRE – Orientation recherche

Présenté à

L'Unité d'Enseignement et de Recherche en Droits de l'enfant

De l'Institut Universitaire Kurt Bösch

Pour l'obtention du grade de Master of Arts Interdisciplinaire en droits de l'enfant

Par

Céline MOULIN

De

Vollèges, Valais

Mémoire No DE 2014/MIDE12-13/01

SION

.....

Remerciements

À l'équipe encadrante du SeMo de Sion ainsi qu'au Directeur de l'OSEO-Valais

Pour avoir offert de leur temps, pour m'avoir fait part de leurs expériences et pour avoir accepté de répondre à mes questions.

Aux jeunes du SeMo

Pour leur participation aux entretiens et leur courage.

À Monsieur Darbellay

Pour ses conseils avisés et sa grande disponibilité.

À Fabien et ma famille

Pour leur soutien indéfectible et leur présence encourageante.

À Messieurs Delasoie et Vuignier

Pour leurs relectures minutieuses et avisées.

*« A l'école de la vie, tout s'apprend, tout s'enseigne
Tout s'entend, on s'entraîne, des matières par centaines
C'est l'école de la vie, j'ai erré dans ses couloirs
J'ai géré dans ses trous noirs, j'essayerai d'aller tout voir »*

(Grand Corps Malade, 2010)

Résumé de la recherche

Deux ambitions principales caractérisent cette recherche. La première est théorique et a pour principal objectif de présenter les enjeux de la transition entre l'école obligatoire et le degré secondaire II. La seconde ambition possède un caractère plus pratique et tente de saisir l'opinion des bénéficiaires du Semestre de Motivation de Sion, structure d'encadrement et d'insertion professionnelle, financée par l'assurance chômage, pour les jeunes gens de 15 à 20 ans.

La transition constitue un phénomène complexe qui ne peut être appréhendé que sous l'angle de l'interdisciplinarité, c'est la raison pour laquelle dans la première partie de ce travail, trois perspectives constitutives du parcours transitoire des jeunes sont étudiées. L'approche développementale, l'approche sociologique et l'approche psychosociale. La première perspective permet de saisir la transition du point de vue du développement de l'individu tout au long de sa vie. L'approche sociologique possède quant à elle deux dimensions, celle de la sociologie classique qui met en évidence l'importance du contexte dans le parcours d'une personne et celle des courants sociologiques plus récents accordant une place considérable au rôle actif que peuvent jouer les individus dans leur propre cheminement. Enfin, la troisième perspective met l'accent sur la construction de l'identité du jeune au travers des différents processus de transition. Le fonctionnement de l'enseignement obligatoire ainsi que la législation suisse se référant à la transition et à la formation professionnelle sont ensuite présentés. Puis, les solutions transitoires en vigueur dans le canton du Valais sont examinées succinctement pour déboucher sur une présentation de la structure du Semestre de Motivation de Sion.

Pour la partie plus empirique, la méthode de l'observation participante et la réalisation d'entretiens avec les jeunes bénéficiant de la mesure permettent d'accéder à l'opinion des jeunes sur leur parcours et sur le SeMo.

Liste des acronymes

AEMO	Service d'action éducative en milieu ouvert
AFP	Attestation fédérale de formation professionnelle
ARSA	Aide à la recherche d'une solution adaptée
AS	Assistant social
CFC	Certificat fédéral de capacité
CIO	Centre d'information et d'orientation
CO	Cycle d'orientation
EPP	Ecole préprofessionnelle
EPSC	Ecole professionnelle service communautaire
LACI	Loi fédérale sur l'assurance-chômage obligatoire et l'indemnité en cas d'insolvabilité
LMMT	Loi sur les mesures du marché du travail
MMT	Mesure du marché du travail
OACI	Ordonnance sur l'assurance-chômage obligatoire et l'indemnité en cas d'insolvabilité
OFFT	Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie
OPE	Office de la protection de l'enfance
ORP	Office régional de placement
OSP	Orientation scolaire et professionnelle
SeMo	Semestre de Motivation
SeMoSoc	Semestre de motivation social
SeVal	Semestre d'évaluation
TREE	Transition de l'école à l'emploi

Table des matières

1. Introduction	4
2. Problématique	5
2.1. Délimitation de la recherche	5
2.2. Question de recherche	6
2.3. Hypothèses	6
2.4. Objectifs de la recherche	7
3. Cadre théorique	8
3.1. Eléments de définition	8
3.2. L'approche développementale	10
3.3. L'approche sociologique	12
3.4. L'approche psychosociale	15
3.5. Intégration des trois dimensions théoriques	19
4. Cadre contextuel	21
4.1. Le système de formation suisse	21
4.2. Législation	23
4.3. Les différentes mesures transitoires en Valais :	26
4.3.1. Ecole préprofessionnelle, EPP	27
4.3.2. Prolonger sa formation scolaire	27
4.3.3. Action jeunesse	28
4.3.4. Réaliser une expérience linguistique	28
4.4. Le Semestre de motivation de Sion : exemple de mesure transitoire	29
4.4.1. L'OSEO-Valais	29
4.4.2. Historique	30
4.4.3. Bases légales	31
4.4.4. Structure et fonctionnement du SeMo de Sion	32
4.4.5. Partenariat et réseau	38

4.4.6.	Visibilité et représentativité	39
5.	Méthodologie	41
5.1.	Observation participante	41
5.2.	Entretien semi-directif	42
5.2.1.	Elaboration de la grille d'entretien	43
5.2.2.	Avec qui réaliser les entretiens ?	45
5.2.3.	Prise de contact et justification du travail	46
5.3.	Recueil des données	47
5.3.1.	Enregistrement	47
5.3.2.	Conduite de l'entretien	47
5.3.3.	Transcription	48
6.	Résultats et analyse	49
6.1.	Synthèse des entretiens	49
6.1.1.	Le ressenti des jeunes	49
6.1.2.	L'influence du contexte familial dans le parcours de transition	52
6.1.3.	L'opinion des jeunes sur le SeMo	54
6.2.	Mise en perspective de la théorie avec les situations d'entretiens	57
6.3.	Observations sur le terrain	58
6.3.1.	Observations générales	58
6.3.2.	L'élaboration de l'identité socioprofessionnelle au sein du SeMo	59
6.3.3.	Les stratégies des acteurs	60
6.4.	Mise en perspective de la théorie avec les observations réalisées sur le terrain	63
7.	Conclusion	64
7.1.	Synthèse de la recherche	64
7.2.	Limites et nouvelles perspectives	67
8.	Bibliographie	68

Annexes	73
Annexe A : Organigramme de l'OSEO-Valais	73
Annexe B : Organisation et fonctionnement du SeMoSoc	74

1. Introduction

La période se situant entre la fin de l'école obligatoire et le commencement d'une formation professionnelle constitue une étape charnière dans la vie d'un individu, puisqu'il doit effectuer des choix qui détermineront son avenir personnel et professionnel. En Suisse, le pourcentage de personnes optant pour une formation professionnelle au terme de l'école obligatoire est d'environ 50 %. Ce chiffre est resté plus ou moins constant depuis une vingtaine d'années, tandis que le pourcentage de formations transitoires a connu une augmentation non négligeable. Dans les années 1990, seul 9% des jeunes sortants de l'école obligatoire choisissaient la voie de la formation transitoire. En 2012, c'est près de 15 % de cette population qui se retrouvait dans une solution de ce type. (OFS, 2012).

Ce constat suscite de nombreuses interrogations de la part des acteurs du monde professionnel, des familles et des adolescents eux-mêmes. C'est la raison pour laquelle le présent mémoire de recherche traite de la thématique de la transition 1 et plus précisément de la façon dont les personnes concernées par une solution transitoire entre l'école obligatoire et le secondaire II vivent cette phase clé de leur parcours de vie.

Après avoir précisé le cadre de cette recherche et les hypothèses de travail, des considérations théoriques relatives à la thématique de la transition seront exposées sous l'angle de trois approches différentes : les dimensions développementale, sociologique et psychosociale. Ces trois approches permettront de saisir les divers enjeux interdisciplinaires de la transition. La partie intitulée « cadre contextuel » tissera la toile de fond pour dépeindre la perspective empirique adoptée dans ce travail et exposera dès lors le système de formation suisse, la législation régissant la transition et la formation professionnelle, les solutions transitoires existantes dans le canton du Valais, pour aboutir enfin à la présentation du Semestre de Motivation (SeMo) et de son fonctionnement.

Dans la dernière section, l'opinion des jeunes obtenue, grâce notamment à une immersion au sein du SeMo ainsi qu'à des entretiens, sera examinée pour finalement accéder à une synthèse des enjeux et des implications de cette thématique.

2. Problématique

2.1. Délimitation de la recherche

Ce travail de recherche s'intéresse à la situation des jeunes au bénéfice d'une solution transitoire en Valais.

La population considérée comprend alors les personnes qui ont terminé leur scolarité obligatoire et se trouvant dans une mesure de transition avec le degré secondaire II.

En Suisse, l'âge de la fin de la scolarité obligatoire se situe aux alentours de quinze ans. Cependant, les parcours scolaires ne se déroulent pas forcément de manière linéaire pour tous les élèves. Certains présentant plus de difficultés sont obligés de refaire une année ou d'autres arrivent en Suisse et doivent apprendre la langue et se mettre à niveau. Ainsi, au terme de la scolarité obligatoire, les élèves peuvent être âgés de 15 à 18 ans.

La Convention relative aux droits de l'enfant (CDE) de 1989 stipule qu'« un enfant s'entend de tout être humain âgé de moins de dix-huit ans, sauf si la majorité est atteinte plus tôt en vertu de la législation qui lui est applicable. » (CDE, 1989, p.2). Selon cette définition, la population étudiée dans ce travail jouit donc de tous les droits garantis par la Convention et peut être considérée comme faisant encore partie de l'enfance. Cependant le terme « adolescent » sera préféré à celui d'« enfant » pour désigner ces personnes. Aux yeux de la CDE, le mot « enfant » n'est pas connoté négativement et désigne justement une personne qui est capable progressivement d'exercer ses droits d'une manière qui corresponde au développement de ses capacités. Du point de vue des personnes interrogées ici, cette expression prend un sens plus péjoratif, car elles estiment ne plus être des enfants puisqu'elles sont sorties de l'école obligatoire.

Il est également courant d'employer le terme « jeune » pour parler des personnes au cours de la période de transition entre l'école obligatoire et le monde professionnel car l'expression « jeunesse » désigne précisément « la période de la vie humaine comprise entre l'enfance et l'âge mûr » (Larousse, 2013).

Ainsi, les termes « adolescent » et « jeune » seront utilisés sans distinction dans ce travail pour désigner cette population.

En outre, la thématique de cette recherche abordera la transition 1 sous l'angle des différentes solutions transitoires proposées en Valais et principalement celle du semestre de motivation (SeMo) de Sion où j'ai pu réaliser un remplacement entre juillet et fin novembre 2013.

2.2. Question de recherche

Les observations réalisées au semestre de motivation de Sion durant une période de quatre mois et demi ont suscité plusieurs interrogations qui constituent le fondement réflexif de ce travail. Tenter de comprendre comment les jeunes vivent la période de transition entre leur sortie de l'école et l'entrée dans la formation professionnelle représente une des finalités principales de cette recherche. Cette étape est-elle considérée comme problématique pour ces jeunes ? Est-ce que leur entourage, les responsables des filières de formation et les responsables des mesures transitoires tiennent compte de leur point de vue ? Quel rôle les jeunes peuvent-ils jouer dans leur propre parcours transitoire ?

Ce questionnement initial conduit à la question de recherche suivante :

Dans quelle mesure peut-on considérer les jeunes bénéficiaires d'une solution transitoire entre l'école obligatoire et le monde du travail, comme acteurs de leur transition ?

En d'autres termes, cette question porte sur la capacité de ces jeunes à mettre au point des stratégies, au sein d'une solution transitoire et en particulier au Semestre de Motivation de Sion, pour concevoir leur parcours transitoire.

2.3. Hypothèses

Pour tenter de répondre à la question de recherche énoncée précédemment, il est nécessaire de relever les divers facteurs qui pourraient avoir une quelconque influence sur le parcours transitoire des jeunes. Dans ce contexte, il serait alors raisonnable de penser que la décision d'intégrer une mesure transitoire comme le Semestre de Motivation pourrait être également déterminée par ces facteurs. Dès lors, comment le pouvoir d'agir des jeunes se manifeste-il dans un tel environnement et comment deviennent-ils tout de même acteurs de leur transition ?

Cette situation pour le moins paradoxale, conduit à la formulation des hypothèses de recherche suivantes :

1. Des facteurs comme le choix de la filière de formation, le marché du travail ou les pressions familiales et sociales influent-ils sur la manière dont les jeunes vivent la transition entre l'école et le monde du travail ?
2. La plupart des jeunes bénéficiaires de la structure SeMo estiment-ils ainsi qu'ils n'ont pas eu le choix d'intégrer cette mesure ?
3. Cependant, malgré une part de déterminisme, les jeunes sont-ils capables de mettre en place des stratégies pour traverser cette période ?

2.4. Objectifs de la recherche

Les objectifs de cette recherche peuvent donc être perçus selon deux axes. Le premier plus théorique est constitué de trois orientations principales :

- Relever les enjeux développementaux, sociologiques et psychosociaux de la période de transition chez les adolescents sortant de l'école obligatoire.
- Saisir le contexte et le cadre légal dans lequel s'inscrit la transition de type 1, en Suisse et en Valais.
- Décrire la structure et le fonctionnement du Semestre de Motivation de Sion considéré comme un exemple de mesure transitoire.

Ce premier axe se base principalement sur une revue de littérature spécifique au thème et sur les expériences des professionnels du domaine.

L'axe théorique permet le développement de la deuxième partie de ce travail qui se veut plus empirique et qui a pour but principal de déterminer si les jeunes au bénéfice d'une solution transitoire telle que le SeMo, jouent un rôle actif dans leur propre transition. Une observation participante ainsi que des entretiens semi-directifs réalisés avec des jeunes actuellement au SeMo constitueront les outils méthodologique de cette deuxième partie et permettront de saisir l'opinion des participants quant à cette mesure.

3. Cadre théorique

La transition constitue un objet d'étude complexe composée d'une multiplicité de champs et d'acteurs (éducatifs, familiaux, sociaux, politiques, juridiques etc.) en constante interaction. Ce système ne peut pas être réduit à la somme de ses éléments caractéristiques, car il n'est pas possible de considérer la transition d'un seul point de vue. C'est la raison pour laquelle une approche interdisciplinaire appliquée à cette thématique permet d'en saisir les enjeux.

Ainsi, après avoir défini ce que l'on entend par transition, le phénomène sera abordé selon trois de ses dimensions constitutives : l'approche développementale, l'approche sociologique et l'approche psychosociale.

3.1. Éléments de définition

Etymologiquement, le terme « transition », « transitio » en latin, signifie « passage ». Il décrit alors un état, une étape intermédiaire. (Larousse, 2013)

Le terme « transition » est utilisé notamment pour désigner le passage des jeunes à la vie active. Selon l'OCDE(1999), cette période débute « à la première année d'âge où moins de 75% de la population suit des études sans travailler, et se terminant pendant la dernière année où 50% de la population travaille mais ne fait pas d'études »

Cette définition peut s'appliquer à la situation suisse et Padiglia (2007) remarque alors qu'une grande partie des transitions ont lieu dans la tranche d'âge des 16 – 21 ans.

Il existe trois différentes catégories d'itinéraire de transition se distinguant par rapport à la filière de formation choisie (OCDE, 2000). Le premier itinéraire désigne les filières d'enseignement général qui préparent à l'accès aux études tertiaires. Le second parcours de formation comprend les filières d'enseignement professionnel scolaire. Ces itinéraires visent généralement à l'acquisition d'une qualification professionnelle et l'entrée dans le monde du travail. Enfin, la troisième voie concerne les filières d'apprentissage.

Grâce à ces itinéraires, il est possible de repérer deux types de transition en Suisse. La première transition se focalise sur la période située au terme de la scolarité obligatoire. Quant à la deuxième, elle concerne le temps dont un jeune a besoin pour s'insérer professionnellement après la fin de sa formation. (Padiglia, 2007).

Pour ce travail, il sera question du premier type de transition : le passage de la scolarité obligatoire au niveau secondaire II.

Cette phase est cruciale dans la vie d'un individu et comporte deux caractéristiques non négligeables, selon Galley et Meyer (1998). Premièrement, pour les personnes qui suivent une formation professionnelle, ce moment représente la première étape de la transition du système scolaire vers le monde du travail. Deuxièmement, un « échec » durant cette phase importante du parcours de formation engendre des conséquences sérieuses pour l'individu, puisqu'il existe notamment des risques de marginalisation, de précarisation et d'exclusion. Nous allons maintenant découvrir que ces risques sont liés à la manière dont les différentes dimensions de la transition vont être appréhendées par l'individu.

3.2. L'approche développementale

Selon les chercheurs Dupuy et Le Blanc (2001), il est crucial de tenir compte de la période de vie dans laquelle la transition entre l'école et le monde professionnel s'inscrit, car « l'impact personnel de chaque changement dépend du moment où les gens se trouvent dans leur vie » (Dupuy & Le Blanc, 2001, p.65). C'est la raison pour laquelle, l'approche développementale constitue une approche importante pour la compréhension du cadre personnel dans lequel se déroule cette transition.

Le passage entre la fin de l'école obligatoire et le monde du travail s'articule au sein d'une étape clé du développement de l'individu, à savoir celle de l'adolescence. Cette période, caractérisée par de nombreux changements se divise en deux temps distincts. La première phase, souvent nommée préadolescence, commence lors de la puberté et se situe dans l'intervalle de 11 à 15 ans approximativement. Durant cette étape, les facteurs tels que les changements physiologiques, les progrès cognitifs et les modifications des relations sociales prévalent alors. La seconde phase, l'adolescence, s'étire quant à elle jusque vers 18 ans et comporte plusieurs problématiques majeures comme l'affirmation des rôles sexuels, les engagements sociaux et les projets d'avenir (Guichard et Huteau, 2007, p.14). D'après les recherches théoriques effectuées par Masdonati (2007), la période de l'adolescence prend fin lorsque l'individu acquiert une certaine autonomie d'un point de vue émotionnel, social et économique ainsi qu'une certaine stabilité identitaire.

Au cours de cette phase cruciale du développement de l'individu, une double transition s'opère ; la première marque le passage de l'enfance à l'âge adulte et la seconde est celle de l'école au monde du travail. Ce double processus est jalonné de bouleversements considérables. D'une part, l'adolescent doit faire face aux nombreux changements physiques et psychiques intervenant dans le passage de l'enfance à l'âge adulte. Il doit notamment faire le deuil de l'enfant qu'il était pour affronter de nouvelles responsabilités. D'autre part, l'élève devient apprenti. Il est ainsi essentiel qu'il appréhende son nouvel environnement et qu'il assimile les règles et le fonctionnement du milieu professionnel. Hurrelmann explique que « l'aboutissement de cette double transition consiste d'un côté en l'insertion socioprofessionnelle et de l'autre en l'indépendance matérielle, psychologique et

sociale ainsi qu'en la relative stabilité identitaire » (Hurrelmann, 2004 cité par Masdonati, 2007, p.38).

D'un point de vue développemental, la transition socioprofessionnelle peut également être appréhendée au regard du concept de *tâche de développement*. Ce concept, élaboré en premier lieu par Havighurst en 1948, désigne « *a task which arises at or about a certain period of life of the individual, successful achievement of which leads to his happiness and to success with later tasks, while failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by the society, and difficulty with later tasks.* » (Havighurst, 1948, p.6). Ce concept a été repris par de nombreux auteurs dont Masdonati, pour qui les tâches de développement « définissent pour chaque individu, les processus d'adaptation et les stratégies d'affrontement à mobiliser pour affronter des exigences internes et externes données. ». L'auteur repère dès lors cinq tâches spécifiques à la période de l'adolescence, à savoir l'assimilation du développement biologique, la réorganisation des relations sociales, l'élaboration d'une perspective professionnelle, la confrontation avec le monde et le développement d'une nouvelle identité. Par conséquent, la transition entre l'école et le monde professionnel constitue une des tâches centrales pour l'adolescent. En effet, cette étape « [...] permet l'élaboration d'une perspective professionnelle et le développement des compétences nécessaires à l'entrée dans la vie active. » (Masdonati, 2007, p.39).

En résumé, l'approche développementale se centre sur des facteurs internes à l'individu et permet d'envisager la transition entre l'école et le monde du travail comme faisant partie d'un double processus d'évolution de la personne. D'autre part, ce passage peut être aussi considéré comme une tâche de développement fondamentale à l'adolescence.

3.3. L'approche sociologique

La seconde perspective utile à la compréhension de la transition est celle de la sociologie. L'approche de la sociologie classique étudie notamment les contextes sociaux, économiques et institutionnels qui constituent des facteurs déterminants et qui ont un impact certain sur la façon dont une transition vers le monde du travail peut aboutir. La transition entre l'école et le monde du travail peut alors être perçue comme une période de la vie organisée, dans laquelle les personnes interagissent avec les différents facteurs socioéconomiques pour passer de la scolarité à l'emploi (Dupuy, 1998).

Le statut socioéconomique de la famille du jeune, son niveau scolaire, l'endroit dans lequel il vit, sa nationalité ou son genre constituent des déterminants ayant un impact tant sur la nature de la transition que sur son issue. L'étude longitudinale TREE qui a débuté en Suisse au début des années 2000, relève notamment que l'origine sociale et le type de scolarité suivie sont des facteurs majeurs influençant la probabilité du jeune de trouver une solution à la fin de sa scolarité obligatoire. (Amos, 2007).

Dès lors, le jeune issu d'une filière de niveau plutôt bas aura moins de chance de pouvoir trouver une solution directement à la fin de sa scolarité obligatoire. En 2007, Masdonati estimait que cette situation pouvait s'expliquer par la stigmatisation dont est victime le jeune sortant d'une filière de « bas niveau ». En effet, les futurs patrons qui pourraient les engager, possèdent des a priori négatifs sur les jeunes issus de ces parcours. Cela réduit donc considérablement leur possibilité d'embauche. Selon l'auteur, la chance pour le jeune de pouvoir trouver un apprentissage dépend moins de son niveau scolaire que des préjugés sur la filière dont il est issu. Le type de scolarité contribue donc à l'élaboration d'inégalités entre les jeunes terminant leur école obligatoire. Au cours des parcours de transition, le statut socio-économique représente la deuxième source d'inégalité. Ainsi, toujours en 2007, Amos remarquait que les jeunes d'origine sociale plutôt modeste avaient moins de chance de pouvoir vivre une transition linéaire, c'est-à-dire sans solutions intermédiaires, par rapport aux jeunes issus d'un milieu plus aisé.

Ainsi, l'approche de la sociologie classique tend à démontrer que le statut socioéconomique et le type de scolarité représentent des facteurs externes à l'individu, ayant un impact sur la trajectoire de transition de celui-ci.

Cependant, cette perspective semble réductrice, car considérer que la transition entre la scolarité et le monde du travail n'est influencée que par des facteurs externes serait contester le rôle que l'individu peut jouer dans son propre parcours transitoire.

Il existe d'autres approches sociologiques qui mettent justement l'accent sur le pouvoir d'agir du sujet, c'est le cas notamment de l'individualisme méthodologique et de l'interactionnisme symbolique. Ces perspectives conçoivent le sujet individuel comme « un être agissant de manière autonome en fonction de ses desseins et de ses intentions. » (Guichard et Huteau, 2007, p.3).

Dès lors, Raymond Boudon, un des pères de l'individualisme méthodologique, appréhende la transition entre l'école et le monde professionnel en tant que phénomène social. Pour expliquer un tel phénomène, il est nécessaire « [...] de le comprendre comme le produit de l'agrégation de comportements individuels. » (Boudon, 1973 repris par Guichard et Huteau, 2007, p.3) Ainsi, les actions d'un individu peuvent s'apparenter à des stratégies rationnelles. Celui-ci agit dans le but d'atteindre un dessein qui lui est propre. Du point de vue de la thématique traitée ici, cela signifie que la personne influence considérablement son parcours de transition. Cette perspective paraît adéquate, mais semblablement à la vision sociologique précédente, ne s'arrêter qu'à un type de facteurs, en l'occurrence ici les causes internes au sujet pour expliquer la transition semble réducteur dans l'appréhension de ce phénomène complexe.

En effet, la transition est bien un phénomène social complexe déterminé à la fois par des facteurs contextuels et personnels. Rastoldo (2007) explique que deux logiques d'action sont à l'œuvre dans la transition entre l'école obligatoire et le monde professionnel. Pour lui, il y a d'une part le système scolaire qui endosse plusieurs rôles dont la définition des filières de formation, les conditions d'accès et les normes de promotion. D'autre part les jeunes ont également leur rôle à jouer, car ils élaborent des stratégies en fonction de leurs intérêts, de leur motivation et de leurs compétences pour « construire leur propre parcours de formation et d'insertion ».

En résumé, un seul type de facteurs, qu'il soit contextuel ou personnel, ne suffit pas à appréhender de manière complète le parcours transitoire car « les transitions procèdent à la fois de la fonctionnalité du système de formation et de l'intentionnalité des acteurs sociaux, qui se construisent un parcours de formation entre aspirations et contraintes [...] » (Rastoldo, 2007, p.56).

3.4. L'approche psychosociale

La troisième ligne de pensée envisagée pour l'appréhension de cette thématique est l'approche psychosociale. Celle-ci permet de compléter les perspectives précédentes car elle se focalise sur des aspects plus subjectifs tels que la signification individuelle et le vécu de la transition par l'adolescent. Dans cette section, l'accent sera donc mis sur le processus de socialisation professionnelle, les représentations de la transition et la construction de l'identité sociale notamment.

La socialisation peut être comprise comme l'intégration des normes, des codes de conduites et des valeurs de la société à laquelle les individus appartiennent (La socialisation, Stoecklin, 2012). Selon Masdonati (2007), la socialisation professionnelle quant à elle, « constitue une forme particulière de socialisation, qui naît à l'adolescence et implique la transition entre l'école et le monde du travail. » (p.17). Les différentes recherches de cet auteur montrent que le processus de socialisation professionnelle est composé de trois étapes importantes : la socialisation anticipatrice, l'accommodation ou insertion et le management du rôle. De ce point de vue, la transition fait donc partie de la première étape de ce processus. Effectivement, durant cette phase, la personne est encore novice ou *outsider* et elle construit des attentes face à son avenir socioprofessionnel. La seconde étape permet à la personne de s'insérer dans son milieu professionnel, elle s'accommode à son nouveau rôle et passe du statut d'*outsider* à celui de *newcomer*. Finalement, dans la dernière étape, l'individu est complètement intégré dans sa nouvelle pratique.

La transition peut être également considérée à travers la notion de *socialisation pour le travail* qui se différencie de la *socialisation par le travail*, deux perspectives proposées par Cohen-Scali en 2003. La *socialisation pour le travail* désigne la période qui précède l'entrée dans l'activité professionnelle. Durant cette phase, la personne construit des attentes et des représentations vis-à-vis de son avenir. Tandis que la *socialisation par le travail* fait plutôt référence à l'insertion socioprofessionnelle, dans laquelle la personne va modifier ses représentations sur le métier en fonction des interactions sociales qu'elle aura dans ce nouvel environnement (Cohen-Scali, 2003, repris par Masdonati, 2007).

Comme nous venons de le voir, les représentations font partie intégrante du processus de transition. Abric (1993) définit cette notion comme « un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation » (p.188). Dans la mesure où les facteurs développementaux et personnels ne suffisent pas à l'appréhension du processus de transition et que celui-ci est également déterminé par des enjeux contextuels, ce phénomène doit être considéré comme un phénomène social influencé par des représentations sociales. Denise Jodelet (2003) précise qu'une représentation sociale est « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (p.53). Cela signifie que la représentation sociale s'élabore au travers de nos expériences, par transmission de la tradition, par l'éducation et par les diverses interactions entre les individus. Une représentation sociale possède donc une visée pratique de maîtrise de l'environnement, puisqu'elle permet de prévoir notre quotidien et guide l'individu dans ses décisions (Les représentations sociales, Stoeklin, 2012). Kaiser (2007) remarque que les adolescents terminant leur scolarité obligatoire se sont construits des représentations sur les métiers et sur le monde du travail souvent incomplètes, voire caricaturales. Ils ont tendance à choisir notamment des professions à partir de caractéristiques isolées telles que le salaire ou les horaires de travail. Dès lors, ils élaborent des représentations sur ces métiers qui restent approximatives et qui pourraient par la suite influencer leur conception de la profession.

L'auteur met également en évidence le fait que les stéréotypes de genre ont une influence non négligeable sur la construction des représentations sociales et professionnelles. Ainsi, un jeune homme aura tendance à se diriger vers des professions dites « masculines » tandis qu'une jeune fille s'orientera vers un métier plutôt « féminin ».

Le parcours scolaire du jeune peut être considéré comme un autre déterminant dans le choix professionnel de celui-ci. Les représentations de réussite ou d'échec que le jeune s'est construit au fil de ses années de scolarité auront une incidence sur la façon dont il voit son passé et appréhende son avenir.

D'après Abric (1993), l'étude des représentations sociales permet de comprendre les phénomènes sociaux tels que la construction de l'identité, notion perçue comme fondamentale dans la période de transition entre l'école et le monde du travail. Cette période favorise l'élaboration de deux types d'identité, l'identité personnelle d'une part et d'autre part l'identité socioprofessionnelle. Du point de vue de Masdonati (2007), la première désigne « [...] la construction d'une personnalité individuelle stable, composée de caractéristiques et de compétences cognitives, motivationnelles, langagières, morales et sociales. » (p.52).

L'identité socioprofessionnelle se compose quant à elle de trois formes identitaires relevées spécifiquement par Londino (2012), Lamamra et Masdonati (2009) ; il s'agit de *l'identité de métier*, *l'identité professionnelle* et *l'identité d'apprenti* intervenant principalement dans un système de formation duale.

Dans une étude de 2009 de Lamamra et Mastonati, *l'identité de métier*, fait référence aux spécificités d'une profession, c'est-à-dire aux comportements, aux attitudes, aux gestes et aux différentes pratiques du métier que le jeune va progressivement acquérir au travers de sa formation professionnelle. De cette forme identitaire découle une certaine reconnaissance de la personne par le milieu professionnel concerné. Cette identité implique, par ailleurs, les représentations sociales des professions qui peuvent être, comme nous l'avons vu plus haut, influencées par des stéréotypes de genre ou d'autres caractéristiques (salaire, horaire de travail, formations pratiques ou non...). Par conséquent, le choix d'un métier peut s'actualiser à travers l'élaboration de ces diverses représentations.

La seconde composante de l'identité socioprofessionnelle, *l'identité professionnelle*, désigne ce qui a été décrit précédemment comme la socialisation professionnelle et permet l'intégration des normes et des valeurs du monde professionnel. L'adolescent est alors considéré en tant que professionnel.

Finalement, *l'identité d'apprenti*, s'observe plus précisément dans un système dual de formation où le jeune s'initie à son futur métier, en alternance entre l'école professionnelle et l'entreprise. Cette situation implique un statut particulier pour l'adolescent puisqu'il n'est plus tout à fait un élève et n'est pas encore complètement un professionnel. Il doit alors se positionner au sein de son entreprise et envers son employeur, mais il doit pouvoir aussi réaliser un travail de définition de soi.

Ainsi, la transition constitue une période primordiale dans la construction de l'avenir professionnel de l'individu. En effet, elle permet de poser les bases sur lesquelles l'insertion socioprofessionnelle pourra prendre appui, car grâce à diverses représentations aidant l'individu à appréhender son environnement, elles favorisent l'élaboration tant de l'identité personnelle que de l'identité socioprofessionnelle.

3.5. Intégration des trois dimensions théoriques

En guise de synthèse, voici une représentation de la transition 1 considérée selon les trois dimensions examinées dans cette section.

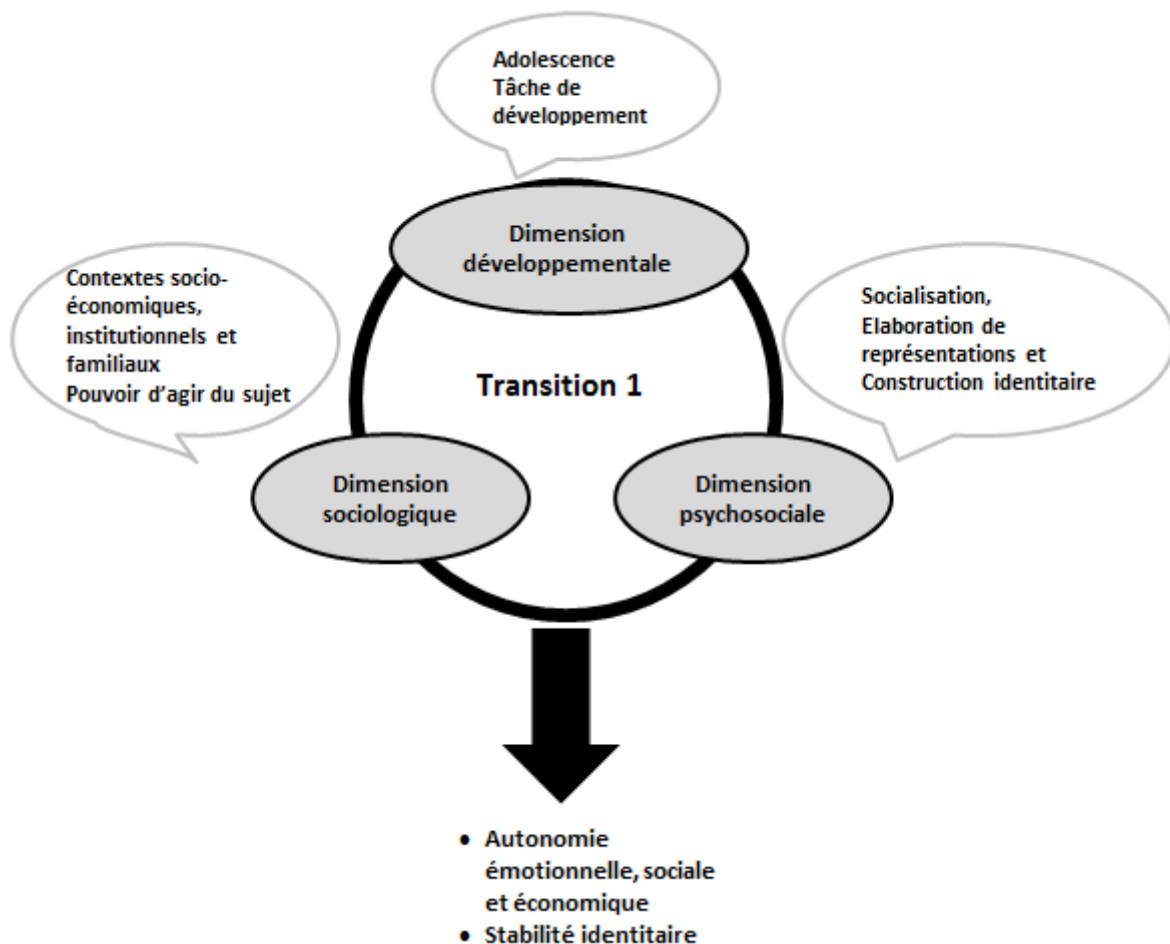


Figure 1 : Intégration des trois approches théoriques. Moulin, C. 2013.

Ces trois dimensions peuvent être interprétées comme les trois modules d'un système complexe. Elles ne s'opposent pas, au contraire elles sont complémentaires et restent constamment en interaction dynamique. En effet, les dimensions développementale, sociologique et psychosociale contribuent ensemble, grâce à l'intégration des disciplines, à l'intelligibilité de la problématique de la transition.

Dans ce schéma, le cercle fermé représente justement la causalité circulaire entre les modules. Par ailleurs, le système est finalisé car il est orienté vers un but, ce but étant symbolisé par la flèche noire descendante. Le parcours transitoire d'un jeune

devrait donc aboutir, d'une part à l'autonomie émotionnelle, sociale et économique et d'autre part à une certaine stabilité identitaire.

Dans les faits, les situations des jeunes présentées dans ce travail dévoileront qu'une prédominance ou un manque dans l'une au l'autre des dimensions peut conduire au déséquilibre du système et par conséquent au retardement de la réalisation de ces objectifs.

4. Cadre contextuel

4.1. Le système de formation suisse

La Suisse est un pays fédéraliste composé de 26 cantons et demi cantons qui possèdent chacun leurs systèmes d'enseignement et de formation. Néanmoins, il est possible de mettre en évidence un fonctionnement commun à l'enseignement en Suisse. En effet, le système de formation de ce pays est subdivisé en deux niveaux, à savoir la scolarité obligatoire et la scolarité post-obligatoire donnant accès à quatre diplômes selon les filières empruntées : l'attestation fédérale professionnelle (AFP), le certificat fédéral de capacité (CFC), le certificat de culture générale et la maturité gymnasiale.

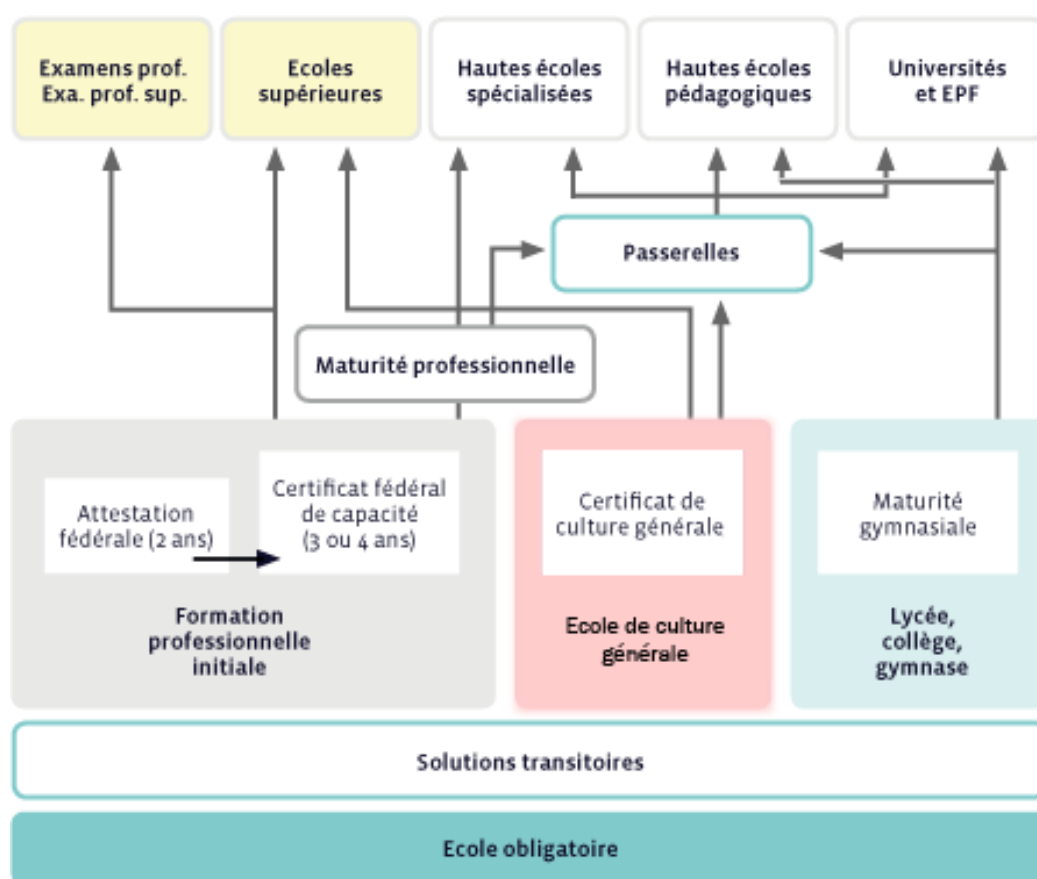


Figure 2 : Schéma simplifié du système suisse de formation © CSFO.

Les deux tiers (environ 66%) des adolescents suisses sortant de l'école obligatoire choisissent la voie de la formation duale. Ce type de formation est organisé pour que l'apprenti puisse acquérir des compétences pratiques en entreprise et des connaissances théoriques au sein d'une école professionnelle. L'apprenti travaille ainsi environ trois à quatre jours par semaine en entreprise et fréquente l'école professionnelle un ou deux jours, selon les professions. Il assiste également au cours interentreprises organisés par l'association professionnelle de la branche. Ces cours apportent un complément à la formation suivie en entreprise et ont lieu quelques jours à quelques semaines par années. (CSFO, 2008).

Entreprendre sa formation en alternance avec une entreprise et une école professionnelle permet notamment au jeune d'apprendre son métier dans une communauté de pratique qui constitue un ancrage fort avec la réalité professionnelle (Lave & Wenger, 1991, repris par Masdonati 2007). Ce système dual favorise également l'insertion en emploi du jeune à la fin de sa formation.

Cependant, la situation économique influence ce système, car les demandes de place d'apprentissage ne correspondent pas forcément aux offres du marché. Ce qui peut engendrer un déséquilibre selon les secteurs professionnels.

4.2. Législation

Avant d'entamer la description des différents cadres législatifs relatifs à la transition 1 en Suisse, il paraît judicieux pour la bonne compréhension de cette section de rappeler quelques rouages du fonctionnement du droit suisse.

La Suisse, comme les Pays-Bas, la Belgique et l'Autriche, est un pays moniste. Concrètement, cela signifie que le droit international et le droit interne sont « deux éléments d'un seul et même ordre juridique » (Hanson, 2012). Par conséquent, une norme de droit international n'a pas besoin d'être transformée pour pouvoir être appliquée par tous les organes de l'Etat (parlement, Conseil Fédéral, administration...). En d'autres termes, le droit international supplante le droit national qui influence à son tour le droit local. Ainsi, la Convention relative aux droits de l'enfant constitue un acte de droit international dont les principes se retrouvent dans le droit suisse. Il s'agit de présenter maintenant, les articles de cette convention pertinents pour la compréhension de la période de transition. Les législations suisses puis valaisannes seront ensuite examinées de manière concise.

Au niveau international, la Convention relative aux droits de l'enfant (CDE) du 20 novembre 1989 constitue un cadre légal important pour la période examinée dans cette recherche.

L'article 3, considéré comme un des quatre principes généraux de la CDE devrait être à la base de toute institution, de toute réglementation, de toute politique ou de toutes mesures concernant les enfants puisqu'il traite de l'intérêt supérieur de ceux-ci.

L'alinéa 1 de l'article 3 est particulièrement important ici :

« 1. Dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale. »

Du point de vue de la transition 1, cette considération se traduit en Suisse par différents types de mesures existantes adaptées aux divers besoins des jeunes et à leur situation.

Cependant, comme nous le verrons dans la section consacrée au Semestre de Motivation, des enjeux politiques et financiers interfèrent parfois dans la concrétisation de cette préoccupation.

L'article 12 considéré également comme un principe général, énonce le droit de l'enfant à exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant :

« 1: Les Etats parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité. »

L'observation Générale N°.12 du Comité des Droits de l'Enfant (2009) propose une lecture précise de l'article 12 de la CDE et d'un point de vue éducatif, ce droit doit notamment être garanti « dans le cadre des décisions relatives au passage en classe supérieure ou au choix des filières » touchant directement à l'intérêt supérieur du jeune. Cela signifie qu'on doit donner la possibilité au jeune de pouvoir s'exprimer sur son avenir professionnel.

Avant d'atteindre le monde du travail, le jeune doit pouvoir bénéficier d'une orientation scolaire et professionnelle adéquate. L'école, au travers des différents partenariats avec les conseillers en orientation et les CIO, joue un rôle prépondérant dans la mise à disposition des moyens nécessaires pour la définition des projets d'avenir des jeunes. L'article 28 alinéa 1 litt. d de la CDE légifère justement sur cette situation :

« Les Etats parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur base de l'égalité des chances :

d) Ils rendent ouvertes et accessibles à tout enfant l'information et l'orientation scolaire et professionnelle ; »

Par rapport au droit suisse, la Loi Fédérale sur la Formation Professionnelle (LFPr) du 13 décembre 2002, constitue le cadre légal principal pour tout ce qui touche à la transition vers le monde du travail. L'article 12 de cette loi légifère sur la préparation à la formation professionnelle initiale et sur les solutions transitoires :

« Les cantons prennent des mesures pour préparer à la formation professionnelle initiale les personnes qui, arrivées à la fin de la scolarité obligatoire, accusent un déficit de formation. »

La loi fédérale sur l'assurance-chômage obligatoire et l'indemnité en cas d'insolvabilité (LACI), dont la dernière révision date de 2013, règle quant à elle les questions liées aux mesures relatives au marché du travail, dont les mesures d'emploi qui traitent par exemple des semestres de motivation.

Au niveau du canton du Valais, le Conseil d'Etat a établi, en 2011, l'ordonnance concernant la loi d'application de la loi fédérale sur la formation professionnelle (OLALFPr), ainsi que l'ordonnance sur l'orientation scolaire, professionnelle et de carrière, en 2012. Cette dernière traduit justement le droit de l'adolescent à l'information et l'orientation scolaire et professionnelle exposé dans l'article 28 de la CDE. Nous pouvons encore citer la loi sur le Cycle d'Orientation établie par le Grand Conseil et datée du 10 septembre 2009, ainsi que l'ordonnance concernant les structures suprarégionales du cycle d'orientation entrée en vigueur le 12 janvier 2011. Ces deux textes règlent les questions se rapportant aux CO, structures pouvant être considérées comme la première phase du processus d'appréhension de la transition vers le monde du travail.

4.3. Les différentes mesures transitoires en Valais :

Depuis les années 1990, le nombre de personnes, en Suisse, n'entamant pas directement une formation après la fin de la scolarité obligatoire est en constante augmentation. En effet, de plus en plus de jeunes optent pour des « solutions intermédiaires » (Padiglia, 2007)

Les solutions transitoires désignent des mesures établies et organisées par les cantons dans le but d'offrir à des jeunes n'ayant pas pu trouver une place de formation initiale (apprentissage, CFC ou AFP) ou accéder à une formation scolaire de degré II (gymnase, école de culture générale ou de commerce, école des métiers), à la fin de leur scolarité obligatoire, de rattraper leur retard scolaire et / ou professionnel. (CSFO, 2008)

Bien que spécifiques à chaque canton, les visées de ces diverses solutions transitoires sont communes pour toute la Suisse. En effet, il s'agit dans un premier temps de combler les lacunes scolaires, de consolider les compétences linguistiques et d'améliorer les compétences sociales et relationnelles. Galley et Meyer (1998) considère ce premier objectif comme répondant à la *fonction de compensation*. Dans un deuxième temps, ces solutions transitoires ont également pour but d'apporter un soutien dans l'élaboration d'un choix professionnel et répondent ainsi à une deuxième fonction qui est la *fonction d'orientation*. Une troisième fonction récurrente aux mesures de transition est relevée par ces auteurs et est désignée sous le nom de *tampon systématique* « entre la pression démographique et un marché de l'enseignement où l'offre stagne ».

Pour remplir ces trois fonctions principales, le Valais propose cinq types de solutions transitoires se distinguant selon les besoins et les attentes des jeunes, à savoir : l'école préprofessionnelle ou EPP, la possibilité de prolonger sa formation scolaire en réalisant une 10^{ème} année, l'occasion de réaliser une expérience linguistique pour parfaire ses connaissances, un suivi personnalisé au travers de la Fondation Valaisanne Action Jeunesse et la participation à la mesure du Semestre de motivation.

Les quatre premières mesures vont être décrites ci-après, tandis que le fonctionnement du SeMo sera exposé de manière plus approfondie dans la section suivante.

4.3.1. Ecole préprofessionnelle, EPP

L'école préprofessionnelle est une formation qui se déroule sur une année sans possibilité de redoublement. Cette formation a pour objectif de préparer les jeunes à entrer dans le monde du travail ou à accéder aux écoles de commerce et de culture générale du canton (ECCG).

Le jeune ayant opté pour cette solution a la possibilité de choisir entre deux filières de formation, une filière générale ou une filière en alternance. La filière générale comporte une partie théorique et une partie destinée à un projet interdisciplinaire. La filière Alternance et la filière Créativité se structurent sous la forme duale et propose donc également un axe théorique complété par une expérience pratique composée d'ateliers et/ou de stages en entreprise. La filière générale ainsi que la filière Créativité sont dispensées à Sion, tandis que la filière Alternance a lieu à Saint-Maurice (CSFO, 2008).

Les conditions d'admissions pour l'école préprofessionnelle sont régies par l'article 69 de la loi sur le Cycle d'orientation du 10 septembre 2009 et exprime les modalités suivantes :

1. *« L'élève qui a réussi la 3CO peut accéder à l'école préprofessionnelle.*
2. *Après la 3CO, peut également accéder à l'école préprofessionnelle l'élève en échec qui remplit les conditions cumulatives suivantes:*
 - a) *une moyenne générale de 4,0 ou plus;*
 - b) *au maximum un niveau II à moins de 4,0;*
 - c) *aucune combinaison de notes insuffisantes excluant la promotion. »*

4.3.2. Prolonger sa formation scolaire

Le jeune sans solution au terme de sa scolarité obligatoire peut réaliser une année scolaire supplémentaire. Cette année peut se dérouler au cycle d'orientation ou en préapprentissage.

Une année supplémentaire au cycle d'orientation

L'année supplémentaire au cycle d'orientation (CO) se fait à la demande des parents de l'enfant concerné. Le directeur de l'établissement accorde le prolongement de la scolarité au jeune qui n'a pas encore suivi le programme de la troisième année du CO, qui a échoué lors de cette troisième année et qui n'a pas obtenus les résultats pour entrer à l'EPP ou qui a obtenu une note égale ou

supérieure à 5,0 dans au moins deux disciplines en niveau II, lui permettant ainsi de passer en niveau I (Art. 59, loi sur le Cycle d'Orientation, 2009).

Un an de préapprentissage

Les élèves issus de l'enseignement spécialisé ou qui sont en échec à la fin de leur deuxième année de CO ont la possibilité de réaliser une année de préapprentissage. Cette structure relève de l'enseignement spécialisé et est régie par les articles 35 à 43 de l'Ordonnance concernant les structures suprarégionales du cycle d'orientation du 12 janvier 2011. Dans cette mesure, Le temps scolaire est divisé en jours de classe et en stages en entreprise avec toujours pour objectif l'obtention d'une place d'apprentissage (OSP, 2013).

4.3.3. Action jeunesse

Dans un contexte de transition, les jeunes ont également la possibilité de bénéficier des prestations d' « Action Jeunesse », fondation valaisanne de droit privé, à but non lucratif. Les actions de cette fondation consistent à informer, conseiller et soutenir les jeunes de 13 à 25 ans, du point de vue personnel, professionnel, financier, juridique ou culturel. Action Jeunesse a mis en place un programme intitulé « Programme Action Apprentissage » qui propose diverses prestations dont l'aide à la recherche d'une place d'apprentissage, la préparation du jeune à l'entrée en apprentissage et le suivi individualisé. Ce programme est soutenu par le Département de l'éducation, de la culture et du sport et le Service de la formation professionnelle du canton du Valais (Fondation Valaisanne Action Jeunesse, 2013).

4.3.4. Réaliser une expérience linguistique

Une des solutions possibles pour un jeune sortant de l'école est de réaliser une année de perfectionnement dans une langue. Il peut ainsi suivre une année scolaire en immersion dans un CO de la partie alémanique du canton ou alors effectuer un séjour linguistique dans un autre pays ou encore être au pair dans une famille à l'étranger. Ces expériences permettront le développement de connaissances linguistiques et pourront également permettre l'acquisition de compétences personnelles et sociales utiles dans le monde professionnel (OSP, 2013).

4.4. Le Semestre de motivation de Sion: exemple de mesure transitoire

Le semestre de motivation (SeMo) est une mesure subventionnée par l'assurance chômage qui a pour objectif principal le soutien des jeunes de 15 à 20 ans dans leur démarche de recherche d'une formation professionnelle. Cette prestation est destinée prioritairement aux jeunes en rupture de formation, mais ceux qui parviennent à la fin de leur école obligatoire sans avoir trouvé de place d'apprentissage peuvent également bénéficier de cette structure.

Après une brève présentation de l'OSEO-Valais, organisme gestionnaire du SeMo de Sion, l'historique de cette organisation sera abordé dans le but d'en saisir le cadre contextuel. Dans un troisième temps, les bases légales régissant le semestre seront exposées, puis le fonctionnement sera finalement présenté de manière détaillée.

4.4.1. L'OSEO-Valais

Le SeMo est une structure dépendant de l'Œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière (OSEO), association fondée il y a 75 ans par le Parti Socialiste et soutenue par l'Union Syndicale Suisse, structure visant à l'insertion socioprofessionnelle.

L'OSEO existe dans quatre cantons romands: Genève, Vaud, Fribourg et le Valais. L'implantation de cette association dans le canton du Valais remonte à une vingtaine d'années. Jusque vers les années 2000, l'organisation et le fonctionnement de l'OSEO ont été optimisés pour en faire la plus importante structure d'insertion du canton. La bonne conjoncture des années suivantes a permis à l'OSEO-Valais de mettre sur pied de nouvelles prestations, notamment celles s'adressant aux personnes migrantes.

L'organisation valaisanne compte à ce jour une cinquantaine de collaboratrices et de collaborateurs intervenant au sein de huit projets divers et variés: l'Atelier Bâtiment Compétences (ABC), le Programme d'Emplois Temporaires en Réseau (PETR), la Formation Intégrée (FI), le Coaching Transition 2 (CT2), le Semestre de Motivation (SeMo), les cours d'acquisition de base (CAB), les cours d'intégration pour femmes étrangères (CIFE) et l'administration (Cf. annexes A.).

En 2012, 800 personnes ont suivi un des programmes de l'OSEO, pour un chiffre d'affaire de 4,3 millions de francs. Monsieur Stéphane Rossini préside actuellement l'OSEO-Valais, tandis que Monsieur Gérard Moulin en est le directeur. (G. Moulin, entretien individuel, 23 octobre 2013)

4.4.2. Historique

« Un dispositif de formation ou d'insertion trouve sa raison d'être dans une région à un certain moment historique, à l'initiative de certaines personnes. Toutefois, la concrétisation de ces intentions est contrainte par une réalité sociale et symbolique dont il faut tenir compte » (Zittoun 2006)

Jusque dans les années 1990, il n'existait pas réellement de structure pour la prise en charge des jeunes en recherche d'une place d'apprentissage. Un flou juridique permettait notamment aux jeunes n'ayant pas forcément encore cotisé pour l'assurance chômage, de toucher les indemnités de cette assurance. Un nombre toujours plus important de jeunes ont pu alors bénéficier de ces prestations, ce qui a eu pour conséquence de placer l'assurance chômage dans une situation délicate. C'est la raison pour laquelle la mise en place d'une mesure spécifique est devenue une considération primordiale.

En 1994, la ville de Monthey présentait un projet pilote afin de répondre à cette situation. Le concept avait pour objectif de tester, sur une dizaine de jeunes filles et garçons, une mesure de prise en charge et de suivi individuel. L'expérience fut pour le moins concluante, car neuf jeunes sur dix décrochèrent une place de formation en moins de 6 mois. Le semestre de motivation était né.

Le concept s'est ensuite développé en « remontant le Rhône ». Ainsi, en 1995, le SeMo de Martigny a vu le jour, puis en 1997 celui de Sion a été mis en place à son tour. En 1998, la ville de Sierre a inauguré sa propre structure, mais malheureusement celle-ci a dû fermer ses portes, deux ans plus tard, en raison d'un manque de fréquentations. Enfin, en 2011, le SeMo de Brig fut mis sur pied.

A ses débuts, le SeMo de Sion ne comportait qu'une capacité limitée à 12 places. Puis, il s'est agrandi pour accueillir 17 jeunes et finalement 25 personnes peuvent être prises en charge aujourd'hui. Dans les années 2003-2004, la liste d'attente pour une place au SeMo s'était considérablement allongée, d'où la décision de créer le programme ARSA qui a vu le jour en 2006.

Trois en plus tard, le SeMo social se mettait en place pour apporter un soutien plus spécifique aux problèmes personnels des jeunes. Puis finalement, en 2011 le SeVal a été créé, avec pour principal objectif d'offrir une structure plus encadrée pour les jeunes qui en ressentaient le besoin. (E., Constantin, entretien individuel, 16 octobre 2013).

4.4.3. Bases légales

En 1996, le concept élaboré par la ville de Monthey est proposé par la loi fédérale sur l'assurance-chômage obligatoire et l'indemnité en cas d'insolvabilité (LACI) « à l'ensemble de la Suisse comme nouvelle et seule mesure adaptée à la population concernée selon les critères de l'assurance-chômage. »

Dès lors, le SeMo s'inscrit dans la loi de la manière suivante :

- LACI, articles 59 ^{bis}, al.2, 59d et 64a al.1 lit. c
- OACI, articles 6 al.1 bis, 97, 97b
- Circulaire 2013 relative aux mesures du marché du travail (MMT) : SeMo partie H
- En principe, le code des obligations et la loi sur la protection des données

L'Article 59c^{bis} de la LACI traite des prestations financières au titre des mesures relatives au marché du travail :

« Art. 59c^{bis}, al.2 :L'assurance rembourse aux organisateurs les frais attestés nécessités par l'organisation de mesures relatives au marché du travail » (LACI, 2013).

L'article 64a quant à lui administre les programmes d'emploi temporaire, les stages professionnels et le semestre de motivation.

« Art. 64a al.1 litt. : Sont réputées mesures d'emploi notamment les emplois temporaires qui entrent dans le cadre de :

c.²⁰⁴ semestres de motivation destinés aux assurés cherchant une place de formation au terme de leur scolarité obligatoire pour autant qu'ils n'aient achevé aucune formation professionnelle et ne soient pas titulaire d'une maturité » (LACI, 2013).

Tandis que l'article 59d légifère sur « les prestations destinées aux personnes qui ne remplissent pas les conditions relatives à la période de cotisation ni n'en sont libérées ». Cet article a des conséquences regrettables au niveau de l'égalité de traitement des participants au SeMo. En effet, il concerne les jeunes qui ne peuvent pas justifier d'une activité ou d'une formation pendant une année. Ils n'ont donc pas le droit aux prestations dans leur totalité, mais seulement pour un 20%. Les jeunes touchés par cette mesure sont majoritairement des jeunes étrangers. Ainsi, le contrecoup de cette loi se manifeste notamment par la réorganisation du fonctionnement de certains SeMo du Valais, comme celui de Martigny, par exemple.

4.4.4. Structure et fonctionnement du SeMo de Sion

Les quatre SeMo valaisans possèdent leur propre structure et leur propre fonctionnement. L'organisation sédunoise a ouvert ses portes en janvier 1997. Elle est située à la rue de l'industrie 47 et dépend de l'œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière (OSEO). AU niveau politique, le département cantonal qui soutient le SeMo de Sion est le département de l'économie, de l'énergie et du territoire par le biais de son service de l'industrie, du commerce et du travail.

La capacité d'accueil du SeMo est actuellement de 25 personnes ; en outre, la structure est articulée autour de quatre programmes qui se distinguent par les offres proposées aux participants. Ces quatre programmes sont le *semestre de motivation* (SeMo), l'*aide à la recherche d'une solution adaptée* (ARSA), le *semestre d'évaluation* (SeVal) et le *semestre de motivation sociale* (SeMoSoc) qui peuvent être synthétisés dans le schéma suivant :

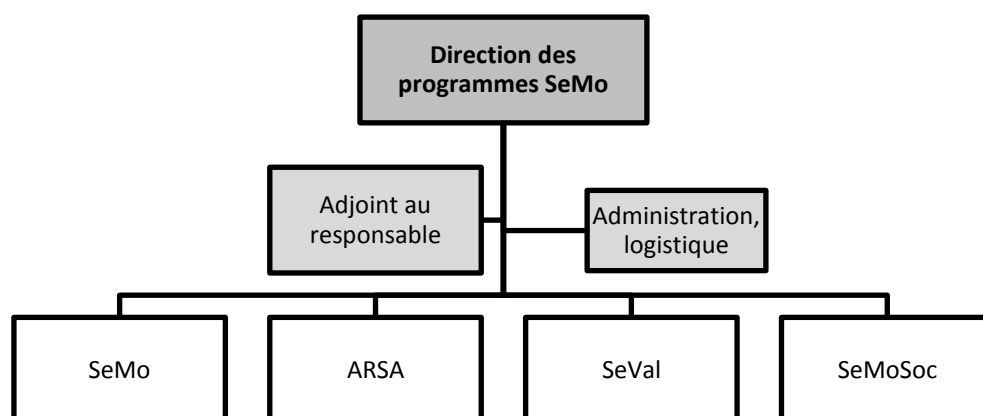


Figure 3 : Structure du SeMo de l'OSEO-Valais. Moulin, C. 2013.

A) Le SeMo

Le concept du programme SeMo se base sur trois axes définis par la législation qui se traduisent en trois questions essentielles pour le participant, à savoir : « *Qui suis-je* », « *Qu'est-ce que je veux* » et « *Que suis-je capable de faire* ». Ces trois questions résument de manière très schématique le cheminement du jeune bénéficiaire d'une prestation du SeMo.

En d'autres termes, la première phase de ce parcours consiste en une analyse précise de la situation du jeune d'un point de vue personnel, familial et social. C'est également l'occasion de faire le point sur sa formation. À ce stade, il est aussi possible de repérer les conduites ou les problèmes personnels du jeune pouvant entraver l'accès à une place d'apprentissage.

La seconde étape permet de mettre sur pied un projet professionnel pour le bénéficiaire de la mesure, notamment grâce à diverses actions telles que des stages de découvertes, des tests d'aptitude et des discussions avec la personne de référence.

Enfin, le troisième axe évalue la concordance entre l'identité de la personne, ses désirs et ses capacités effectives. Lors de cette dernière étape, le jeune recherche activement une place de formation.

Organisation

Chaque jeune est suivi par une personne de référence membre de l'équipe professionnelle. Le référent responsabilise le jeune dans ses démarches de recherches de stage et de place d'apprentissage. Il apporte un soutien moral crucial pour la motivation et le travail du jeune, au sein du SeMo. De plus, Il représente le lien entre le jeune et le monde professionnel car un des mandats qui lui est assigné est de prendre contact avec les patrons d'entreprises où ses référés ont effectués des stages, dans le but d'établir un bilan de stage qui constituera une des pistes d'interventions auprès du jeune.

En parallèle au suivi individuel, le participant à la mesure SeMo pratique une activité professionnelle en atelier qui l'initie au monde du travail et qui permet l'apprentissage de la ponctualité, du respect ainsi que des conditions de travail plus difficiles telles que le bruit, la position debout et statique et les normes de sécurité à respecter. Au semestre, les jeunes peuvent œuvrer à l'atelier fer, à l'atelier bois ou en

créativité. Les activités proposées dans ces ateliers professionnels ne se limitent pas à de l'occupation entre deux stages. Elles possèdent également des visées plus concrètes comme la contribution à la mise en place de festivals et de diverses manifestations. En guise d'exemples, au cours de l'année 2013, les jeunes du SeMo de Sion ont participé à la fabrication d'éléments destinés aux scènes du *Caprice Festival* de Montana, ils ont réalisé des bâches publicitaires pour le *Tohu Bohu festival* à Veyras sur Sierre, ils ont construit des modules pour le chemin des crèches en ville de Sion et ils ont contribué à l'installation du festival *Terre-des-hommes* à Massongex. Ainsi, les ateliers remplissent différents mandats pour autant que ces mandats ne fassent pas concurrence à d'autres entreprises régionales.

Le jeune entreprend toutes les démarches de recherche de stage et de place d'apprentissage, dans le cadre de l'atelier recherche. Il y rédige par exemple ses lettres de motivations, il contacte les entreprises de la région où il désirerait entreprendre une expérience professionnelle et il apprend à créer tous les documents nécessaires à une candidature adéquate. Dans le cadre de cet atelier, les jeunes sont fortement encouragés à réaliser des stages en entreprise. Ceux-ci tendent principalement vers trois objectifs : confirmer le projet de formation du jeune, « tester » le participant avant la conclusion d'un contrat d'apprentissage et offrir au jeune une activité dans l'entreprise avant le début de son apprentissage (Semestre de Motivation : Lignes directrices, 2013, p.3). L'atelier recherche est considéré comme l'une des activités les plus importantes dans la structure, étant donné qu'elle est organisée exclusivement en vue de l'insertion professionnelle des jeunes présents.

Lorsqu'ils sont en classe, les bénéficiaires du SeMo ont la possibilité de suivre des cours de français, de mathématiques et de culture générale. Ces différents enseignements permettent une remise à niveau ou le maintien des connaissances acquises ultérieurement. Dès le début de l'année 2014, une approche différente proposera des heures de classe au sein des ateliers, la « classe intégrée ». Cette manière d'appréhender la classe a pour objectif principal le transfert des connaissances et des compétences entre théorie et pratique. Ainsi, le jeune pourra saisir plus aisément le sens des activités proposées et dès lors sa motivation pourrait en être accrue.

En parallèle aux prestations du SeMo, l'OSEO-Valais propose des cours spécifiques à ses participants. Ces cours ont lieu dans le cadre de la « Formation Intégrée » (FI), et permettent notamment d'exercer les entretiens d'embauche et les entretiens téléphoniques. Cette formation offre également des cours d'informatique dans lesquels les jeunes apprennent à structurer un curriculum vitae ou à mettre en page différentes lettres à caractère professionnel. Des activités hors cadre, plus ludiques et récréatives telles que de la grimpe ou des sorties dans la nature ont lieu dans ce contexte, afin de développer les compétences sociales des jeunes.

Durée

Comme son nom l'indique, le semestre de motivation est une prestation s'étendant sur six mois. Au terme de cette période, le jeune a la possibilité de solliciter une prolongation de trois mois supplémentaires. Cette demande doit se faire par écrit et est évaluée par l'ensemble des collaborateurs du SeMo. La décision finale va dépendre de la motivation du jeune pour un projet professionnel et de la façon dont le SeMo peut l'aider dans ses démarches.

B) La mesure ARSA

La mesure ARSA, créée en 2006 par un groupe de professionnels faisant partie du SeMo, peut se traduire comme « l'aide à la recherche d'une solution adaptée ». Cette prestation concerne des jeunes pour qui le choix professionnel est déjà bien établi et leur dossier de candidature complet. Ce sont des jeunes autonomes dans la recherche de places d'apprentissage et qui démontrent un comportement en adéquation avec le monde professionnel. Cette prestation est considérée comme une mesure peu contraignante et concerne deux types de participants : les participants au Semestre parvenus à la dernière étape de leurs recherches pour une place d'apprentissage et les jeunes candidats sur la liste d'attente pour le SeMo.

Organisation

La mesure ARSA vise les mêmes objectifs que le SeMo à savoir :

- Evaluer les acquis scolaires et les maintenir
- Affiner l'orientation professionnelle en tenant compte des motivations du jeune et de la réalité du monde du travail
- Elaborer un projet professionnel et le finaliser
- Accompagner le jeune dans ses recherches de place d'apprentissage
- Rechercher activement une place d'apprentissage ou une voie de formation.

Cependant, pour cette mesure, les participants ne sont présents que deux jours par semaine dans la structure, à raison de huit heures par jours, tandis qu'au SeMo les jeunes viennent toute la semaine.

Durée

ARSA est une mesure se limitant à six mois. L'adolescent, son représentant légal ainsi que le responsable du SeMo signent un contrat qui est résiliable dès que le jeune trouve une place d'apprentissage. Si les circonstances l'exigent, il est possible de prolonger cette prestation pour une durée supplémentaire de trois mois.

C) La mesure SeVal

Le Semestre d'évaluation ou SeVal élaboré en 2010, dépend du SeMo de Sion et désigne une mesure d'accompagnement spécifique destinée à des jeunes rencontrant des problèmes de comportement. Ces problèmes pourraient influencer de manière négative le suivi d'un apprentissage. C'est la raison pour laquelle les objectifs principaux de cette mesure résident dans l'acquisition de compétences sociales, dans le développement de savoir-être et dans le renforcement des compétences socioprofessionnelles. Au sein du SeVal, les jeunes bénéficient d'un encadrement renforcé par rapport aux autres mesures.

Organisation

La mesure SeVal bien qu'issue du SeMo, comporte ses caractéristiques propres. La prise en charge hebdomadaire des participants notamment, se déroule au sein de plus petits groupes. Une préparation à l'entrée dans le monde du travail comprenant des visites d'entreprises, des présentations de métiers et des ateliers stages, est réalisée en préambule à la recherche d'une place d'apprentissage. Le travail préparatoire à l'orientation professionnelle est également effectué de manière plus précise. En outre, la collaboration entre les membres du réseau du participant (les parents, OPE, AEMO, AS,...) est considérable.

Dans l'agencement de la semaine au SeVal, l'équipe consacre une journée à une activité sportive, culturelle ou à des actions de prévention. Ces journées permettent aux jeunes de développer des compétences sociales et personnelles au sein d'une activité pratiquée en groupe.

Des camps sont également organisés auxquels les jeunes ont l'obligation de participer. La construction de liens entre les participants et les accompagnants reste

un objectif primordial durant ces séjours. L'élaboration d'un environnement favorable constitue un élément fondamental pour le travail sur le comportement.

De plus, lors de ces camps, les jeunes vivent des expériences qui sortent de leur quotidien. Ils doivent se dépasser pour faire face aux difficultés rencontrées et ainsi découvrir leurs ressources personnelles. Du point de vue des assistants sociaux et des accompagnants, l'observation des personnalités composant le groupe est possible grâce à ces camps. Ils peuvent alors établir des exercices dans le but de travailler sur la cohésion du groupe.

Durée

La mesure SeVal dure 12 mois. Cependant un contrat de six mois renouvelable est établi entre le jeune, ses représentants légaux et la structure. Cette modalité permet une mobilisation plus importante du participant. Une évaluation a lieu après les six premiers mois dans le but d'appréhender l'efficacité de la mesure.

D) La mesure SeMosoc

Le quatrième programme peut être considéré comme une mesure transversale soutenant une des trois autres possibilités offertes par le SeMo. En effet, le Semestre de motivation social ou SeMoSoc vise une meilleure insertion dans le monde professionnel par un suivi individualisé sur des problématiques relevant de la sphère privée entravant le développement personnel du jeune et son entrée dans un apprentissage.

Organisation

Cette mesure intervient lorsqu'un des trois programmes SeMo (ARSA, SeMo ou SeVal) ont été mis en place. Ce sont les référents qui signalent à l'équipe, des situations leur paraissant problématiques et c'est d'un commun accord que la décision de la mise en place d'un SeMoSoc est prise.

Au contraire des autres programmes SeMo, le subventionnement de cette mesure ne passe pas par l'assurance-chômage et l'office régional de placement (ORP), mais par l'action sociale et le centre médico-social de la commune où est domicilié le jeune. (Cf. Annexes B.)

Durée

En général, cette mesure intervient quelques mois après le commencement d'un des programmes SeMo et est prévue pour une durée de six mois. Cependant, dès que le programme se termine, la mesure du SeMoSoc prend fin elle aussi. C'est ensuite au participant de réitérer sa demande pour une mesure post-SeMo qui peut s'étendre à six mois supplémentaires.

Finalement, les trois premiers programmes proposés se distinguent par leur durée, mais plus particulièrement par leur degré d'encadrement des jeunes. Ainsi, la mesure ARSA est destinée aux jeunes les plus autonomes. Tandis qu'à l'autre extrême, la mesure SeVal concerne des jeunes ressentant le besoin d'un cadre plus strict. Le SeMo reste adapté pour les personnes se situant sur le continuum entre les mesures ARSA et SeVal.

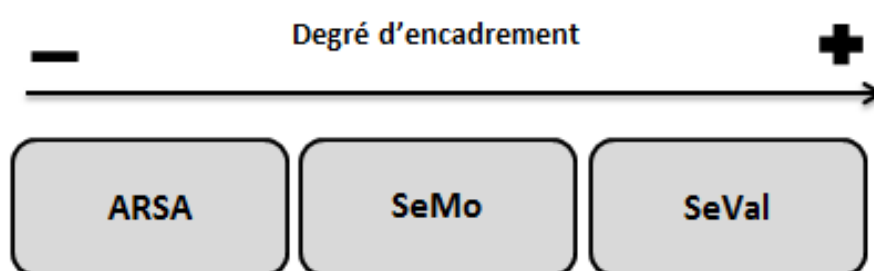


Figure 4 : Le degré d'encadrement des mesures du SeMo. Moulin, C. 2013.

4.4.5. Partenariat et réseau

Pour une vision complète du fonctionnement du SeMo, Il semble nécessaire de présenter les partenaires avec qui la collaboration est fréquente. Cette collaboration permet de mobiliser toutes les ressources existantes afin de mettre en place des synergies sans perdre de vue la préoccupation première qui reste l'intérêt du jeune.

Sur le plan administratif, deux partenaires demeurent essentiels dans la bonne marche du SeMo, d'une part, la caisse de chômage qui reconnaît le droit au chômage et paie les indemnités journalières des bénéficiaires et d'autre part, l'Office Régional de Placement (ORP) qui grâce à ses conseillers constitue un organe important dans l'orientation des jeunes.

Du point de vue de l'orientation professionnelle, l'équipe d'encadrants collabore avec le Centre d'Information et d'Orientation (CIO) recevant les jeunes qui en signalent le besoin, pour la passation de tests d'intérêts et d'aptitudes. Les entreprises régionales accueillant les jeunes pour des stages d'orientation constituent également un partenariat indispensable. Il est à signaler que des contacts avec les différents CO de la région ainsi qu'avec leurs conseillers en orientation favorisent aussi le suivi des jeunes.

Mis à part les entités administratives et professionnelles, d'autres partenaires restent fondamentaux. Les Centres Médico-Sociaux (CMS) et les Centres pour le Développement et la Thérapie de l'Enfant et de l'Adolescent (CDTEA) interviennent dans toutes les situations nécessitant un appui social ou un soutien psychologique. Ce sont d'ailleurs les CMS qui financent les prestations du SeMoSoc. L'Office pour la Protection de l'Enfance (OPE) agit en tant que service référent, notamment dans les situations où une enquête sociale a été décidée. Ces mandats peuvent s'articuler avec les prestations de l'Action Educative en milieu Ouvert (AEMO) proposant un suivi éducatif dans le cadre de la famille. A noter qu'une collaboration avec le Tribunal des Mineurs du canton du Valais est mise en place lorsque des jeunes présentent des problématiques délinquantes.

Il est possible de relever encore que le SeMo est parfois amené à collaborer avec des organisations telles qu' « Addiction Valais », la « LAVI » ou avec des institutions comme « Cité Printemps ».

Enfin, les parents, quand le jeune est mineur et que la situation le permet, peuvent s'avérer être des atouts avec qui les contacts sont nécessaires, fréquents et instructifs pour le suivi de leur enfant.

4.4.6. Visibilité et représentativité

Selon le directeur du SeMo de Sion, Monsieur Eloi Constantin, la réputation de cette structure se joue sur trois niveaux.

En premier lieu, il est nécessaire de considérer la réalité du terrain, c'est-à-dire la façon dont les professionnels légitiment les prestations fournies par le SeMo. En ce qui concerne cette situation, une très forte reconnaissance de l'utilité et du travail réalisé au SeMo existe auprès des partenaires professionnels, tels que le CIO, les conseillers ORP, l'OPE ou *Cité Printemps* qui est un centre d'accueil et d'éducation

spécialisé. Monsieur Constantin a particulièrement œuvré pour instaurer une relation de confiance avec les conseillers en orientation et les cycles d'orientation. Cette collaboration contribue à une meilleure représentativité de la mesure.

Le SeMo a pu également acquérir une certaine légitimité, puisqu'il fournit, dans certaines situations, une alternative à la prise en charge des jeunes en foyer fermé.

Dans un deuxième temps, il est possible d'examiner comment le public appréhende cette mesure. Il semblerait que l'image du SeMo ne soit pas toujours positive auprès des adolescents et de leur famille. La tendance générale réside effectivement à considérer les jeunes bénéficiaires de cette structure comme des « étrangers » ou des « voyous ».

En troisième lieu, la situation peut s'avérer paradoxale au niveau de la politique valaisanne. Souvent des critiques ont lieu par manque d'informations et de connaissances du sujet. Cependant, ces critiques tendent à disparaître lorsque les détracteurs se penchent de manière plus approfondie sur le bilan de la mesure. Ils se rendent alors compte que le SeMo est une structure qui fonctionne plutôt bien. En effet, dans le courant de l'année 2012, 148 adolescents ont participé aux différentes mesures du SeMo et 75 % de ces jeunes ont trouvé une solution professionnelle.

Par ailleurs, Monsieur Gérard Moulin, directeur de l'OSEO-Valais, explique que deux limites imposées au SeMo ont une certaine incidence sur sa visibilité. La première limite provient des directives du service de l'industrie, du commerce et du travail qui interdisent au SeMo toutes formes de publicité. La seconde limite se traduit par une clause de non-concurrence qui ne permet pas au SeMo de réaliser des travaux de production. C'est la raison pour laquelle le SeMo ne peut œuvrer que pour des manifestations telles que les festivals, concerts, expositions... Néanmoins, chaque fois qu'une action est réalisée par le SeMo, une communication est prévue pour cet événement. Par exemple, lors du *Tohu-Bohu*, la participation du SeMo a été relevée dans le flyer du festival.

Enfin, Messieurs Constantin et Moulin regrettent de ne pas pouvoir offrir un suivi post-SeMo aux jeunes ayant décroché une place d'apprentissage. Ils déplorent aussi le fait de ne pas pouvoir donner la même chance à tous les jeunes, en raison de l'article 59d de la LACI. Malgré ces bémols, le constat du SeMo de Sion se révèle plutôt positif, aux vues des résultats de l'année 2012.

5. Méthodologie

J'ai eu la chance de pouvoir travailler durant quatre mois au SeMo de Sion. C'est en côtoyant les jeunes avec leurs problématiques et en partageant les préoccupations de l'équipe encadrante que j'ai ouvert les yeux sur l'importance de la période de transition entre l'école obligatoire et le monde du travail, pour la construction identitaire de l'adolescent et par conséquent le rôle que les mesures de transition peuvent jouer dans ce processus. J'ai alors saisi cette occasion pour compléter mes recherches théoriques par une observation plus approfondie du contexte transitoire que représente le SeMo.

Dès lors, l'observation participante complétée par une prise de notes régulière ainsi que des travaux artistiques et des entretiens semi-directifs réalisés grâce à certains participants volontaires constituent la méthodologie de la deuxième partie de ce travail. Les enjeux et les différentes étapes méthodologiques vont maintenant être présentés plus précisément.

5.1. Observation participante

L'observation participante est une méthode qui pousse le chercheur à s'impliquer et à s'immerger totalement dans son terrain d'investigation, dans le but d'en saisir son fonctionnement et ses particularités. Bien que la perte d'objectivité et le manque de recul soient des risques pour ce type de réflexion, l'observation participante comporte un indéniable avantage. En effet, « cette méthode permet de vivre la réalité des sujets observés et de pouvoir comprendre certains mécanismes difficilement décriptables pour quiconque demeure en situation d'extériorité. » (Soulé, 2007, p.128).

5.2. Entretien semi-directif

Dans le but d'obtenir l'opinion des jeunes sur le SeMo de Sion, l'entretien demeure un outil adéquat. Celui-ci possède de nombreuses définitions mais celle de Grawitz sera retenue en premier lieu, à savoir : « L'entretien de recherche est un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé. » (Grawitz, 2001 cité par Boutin, 2008, p. 24). La définition de Becker et Geer souligne, quant à elle, l'aspect interactionnel de l'entretien. Selon eux, dans ce type d'investigation de la personne, « l'intervieweur explore plusieurs facettes des préoccupations de l'interviewé ; il traite des sujets au fur et à mesure qu'ils apparaissent dans la conversation, poursuit les pistes qui lui semblent pertinentes, laisse place à l'imagination et à l'ingéniosité et tente d'élaborer de nouvelles hypothèses et de les vérifier en cours d'entretien ». (Becker et Geer, 1972, cités par Boutin, 2008, p.24)

Il existe plusieurs types d'entretiens adaptés aux différentes recherches que l'on veut entreprendre. On utilise notamment l'entretien directif, semi-directif ou l'entretien libre. L'entretien le plus approprié pour la réalisation de cette recherche est l'entretien semi-directif. Cet outil se caractérise par le fait qu'il n'est ni vraiment directif, ni vraiment libre. L'enquêteur prépare un certain nombre de thèmes avec plusieurs questions mais ne les posera pas forcément dans l'ordre où elles apparaissent dans son guide. L'interviewé et l'interviewer sont ainsi plus libres dans leurs propos et des anecdotes ou des digressions peuvent alors surgir au fil de l'interaction. Ces parenthèses peuvent être considérées comme reflétant l'état d'esprit et les préoccupations du sujet au moment de l'entretien.

L'atout principal de l'entretien semi-directif réside dans le fait qu'il permet d'obtenir des informations précises concernant les représentations, les valeurs, les opinions et les comportements des personnes interrogées. Par contre, il n'est pas possible d'élaborer des conclusions générales à partir de cette méthode. Cet outil nécessite également des compétences particulières et une préparation adéquate de la part de l'enquêteur.

5.2.1. Elaboration de la grille d'entretien

Réaliser une interview demande une certaine préparation et la grille d'entretien constitue un appui pour la passation. Elle permet notamment de rassurer l'enquêteur en lui fournissant un aide-mémoire et des idées de relance en cas de « panne ». Du point de vue du sujet, la grille apporte une certaine caution à la situation d'entretien.

Dans la mesure où la grille a été élaborée en adéquation avec la thématique de la recherche, elle permet également de recueillir des données conformes à la problématique. Du reste, l'utilisation d'une telle grille autorise des comparaisons entre les entretiens et donc une analyse plus complète de la thématique.

Cependant, le risque est de rester focalisé sur le guide et d'être trop fixé sur les questions à poser au sujet ; ce qui aura pour conséquence de stériliser l'interaction. Or, les digressions peuvent être pertinentes et peuvent apporter des éléments nouveaux pour l'analyse, car s'ils sont abordés par la personne, c'est qu'ils ont un sens pour elle.

L'idéal serait de construire une grille d'entretien comportant des mots-clés, des relances et des interventions à prévoir en cas de « pannes ».

Dans le contexte de cette recherche, les thèmes abordés se répartissent en quatre catégories comportant plusieurs dimensions. Ces quatre délimitations correspondent au cadre théorique exposé plus haut.

La première rubrique traite des informations caractéristiques du jeune, telles que son âge, son parcours scolaire, sa formation professionnelle, son origine et la composition de sa famille. La seconde catégorie concerne plutôt la manière dont le jeune a vécu la transition entre la fin de sa dernière année scolaire et le début d'une formation professionnelle ou l'attente d'une possibilité de formation. Cette catégorie permet entre autres de saisir le positionnement du jeune bénéficiaire d'une solution transitoire, par rapport à ses pairs et à ses proches. La troisième rubrique a pour objectif de relever les connaissances que les jeunes ont des solutions transitoires et ce qu'ils en pensent. Enfin, la dernière rubrique se centre sur le Semestre de Motivation, sur le parcours du jeune et son opinion par rapport à cette structure.

Voici donc la grille utilisée pour la passation des entretiens avec les jeunes du SeMo de Sion :

1. Informations personnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Âge • Scolarité, • Parcours de vie (Formation, apprentissage...) • Composition de la famille • Origine
2. Transition entre école et monde du travail	<ul style="list-style-type: none"> • Situation au cycle d'orientation : quels projets pour la suite ? • Fin du cycle d'orientation : comment cette période a été vécue ? • Avis sur la période actuelle. Sentiments, émotions impressions et ressentis actuels. • Positionnement par rapport aux amis, et à la famille • Gestion de cette période • Imaginer l'avenir
3. Solutions transitoires	<ul style="list-style-type: none"> • Exemples de mesures transitoires • Avis sur ces mesures • Par qui ou comment as-tu été informé de ces mesures ?
4. Semestre de Motivation	<p><i>Avant l'entrée dans la structure</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi le SeMo ? • Evaluation de cette décision <p><i>Pendant le semestre de motivation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Avis sur la structure et sur son fonctionnement • Impression d'être écouté ou entendu dans la structure ? • Quelles stratégies pour traverser cette période ? • Les éléments appréciés ? • Les éléments moins appréciés ? • Changements à apporter et création d'un SeMo idéal ?

5.2.2. Avec qui réaliser les entretiens ?

Dans un premier temps, le choix des sujets pour la réalisation des entretiens s'est porté sur des jeunes anciens bénéficiaires du SeMo, mais en termes de prise de contact et de disponibilité, des difficultés sont intervenues. En effet, les jeunes interpellés ne désiraient pas forcément parler de leur passage au SeMo. De plus, une grande partie d'entre eux étaient en formation et estimaient ne pas avoir de temps à consacrer pour cette recherche.

Plusieurs refus ont ainsi influencé le choix de réaliser les interviews avec des jeunes présents au Semestre pendant que j'y travaillais. Cette décision comporte deux atouts majeurs. D'une part, les adolescents interrogés me connaissaient tous depuis plusieurs mois et un lien de confiance s'était créé entre nous. Dès lors, il était plus facile d'initier la discussion. D'autre part, les entretiens avaient lieu pendant les heures où les jeunes étaient présents au SeMo et d'un point de vue pratique, ils étaient donc disponibles pour cette activité.

Cependant, le fait de travailler dans la structure dans laquelle les entretiens sont effectués peut poser problème. Cela pourrait constituer un frein au dialogue, car les jeunes pourraient exprimer une certaine retenue à se livrer, par peur du jugement. Le fait de connaître les personnes interviewées peut également biaiser le caractère objectif de l'analyse. Tout l'enjeu réside alors dans la manière dont les jeunes vont être abordés et informés de la recherche.

Six jeunes, trois filles et trois garçons ont participé aux entretiens. Ils étaient issus de cultures et de milieux socio-économiques différents. De plus, ces personnes étaient toutes volontaires et informées de la thématique. Elles ont signé une autorisation d'enregistrement et sont conscientes que leurs propos peuvent être exploités dans ce travail.

Par ailleurs, les témoignages sont anonymes et il a été garanti aux participants que leurs paroles et leur opinion ne seraient jamais divulguées dans leur milieu d'interconnaissance, c'est-à-dire au SeMo.

5.2.3. Prise de contact et justification du travail

Initialement, c'est de manière informelle que les jeunes ont été avertis de ce travail. Lorsqu'ils se trouvaient à l'atelier recherche, un tour de table a été réalisé pour savoir s'ils étaient d'accord d'y participer. Puis, une autorisation officielle a été formulée à la direction de l'OSEO-Valais et au responsable du SeMo. Enfin, une information a été transmise à tous les collaborateurs du SeMo.

Pour que l'entretien puisse se dérouler de façon adéquate, il est nécessaire d'expliquer aux sujets le but de la recherche et le rôle qu'ils ont à jouer dans celle-ci. Cependant, pour ne pas biaiser les réponses des interviewés, il faut être attentif aux expressions utilisées. Ainsi, dans la manière d'aborder la question, j'ai accordé une attention particulière aux mots qui peuvent parfois avoir une signification plutôt péjorative. Le mot « enquête », notamment est une expression qui est connotée dans l'imaginaire collectif. En effet, il peut être question d'« enquête fiscale » ou d'« enquête judiciaire », par exemple.

Du reste, dans certaines situations, mettre en avant le caractère universitaire et le sérieux de la recherche octroie une certaine crédibilité et inspire confiance. Mais dans le cas présent, évoquer l'aspect académique du travail peut impressionner les adolescents et, par conséquent, inhiber la discussion.

Dès lors, la prise de contact a été formulée de la manière suivante :

« Dans le cadre de ma formation, je réalise une recherche sur le passage entre l'école obligatoire et le monde du travail. Je m'intéresse particulièrement à la situation du SeMo. J'ai quelques questions à te poser. Serais-tu d'accord de participer ? »

5.3. Recueil des données

5.3.1. Enregistrement

Les avantages de l'enregistrement lors d'une recherche restent indéniables tant du point de vue de l'analyse des données que pour la situation d'entretien en elle-même. L'enregistrement permet à l'enquêteur d'être plus attentif et à l'écoute de son sujet. Cela l'autorise aussi à prendre des notes sur des éléments pour lesquels il voudrait obtenir plus d'informations par la suite sans pour autant perdre une part du contenu du discours. La situation d'enregistrement peut cependant intimider la personne interviewée. Celle-ci pourrait se sentir jugée par rapport à sa manière de s'exprimer et hésiterait à parler comme elle le ferait dans une situation plus spontanée.

5.3.2. Conduite de l'entretien

Le but premier de l'entretien est de laisser parler la personne. Dès lors, il n'existe pas de bonnes ou de mauvaises réponses et l'intérêt réside dans la construction d'une interaction.

Le lieu de l'entretien

Le lieu dans lequel se déroule l'entretien joue un rôle important dans la bonne marche de cette rencontre. Il est nécessaire d'opter pour un endroit calme où la personne interviewée se sentira à l'aise. C'est la raison pour laquelle les entretiens avec les participants du SeMo ont eu lieu dans une salle qu'ils connaissaient, dans l'enceinte du SeMo.

Le rôle de l'enquêteur

L'interviewer doit adopter une position d'humilité. S'il réalise un entretien, cela signifie qu'il désire apprendre quelque chose de la personne qu'il interroge. C'est la raison pour laquelle il optera pour une attitude active durant l'entrevue ; il montrera son attention et son intérêt par une conduite empathique.

De manière plus précise, l'enquêteur, par ses relances et également par son attitude corporelle (la posture, les regards, les hochements de têtes...), facilite la parole de l'interviewé. Un élément essentiel dans la conduite de l'entretien est le fait que le chercheur ne doit pas émettre de jugement. Il doit absolument rester neutre et objectif.

5.3.3. Transcription

La transcription constitue une partie essentielle de l'analyse d'un entretien. Selon Nicolas Lefèvre (2006), la transcription permet de « rendre compte de la parole de l'interviewé dans tout ce qu'elle a de complexe, dans ses nuances etc. Les entretiens seront d'autant plus riches et interprétables que la retranscription sera fidèle. » (Lefèvre, 2006, p.7). Il faut cependant prêter attention à deux aspects de la transcription. D'une part, il n'est pas possible d'écrire de la même manière que l'on parle. Les normes du « bien parler » sont différentes des normes du « bien écrire ». (Ibid.). D'autre part, transcrire des paroles suscite inévitablement une perte de la richesse de l'interaction, car l'interviewer ne peut pas être totalement fidèle.

Les extraits d'entretien présentés dans ce travail sont rédigés selon les conventions standards de la transcription. La police d'écriture des extraits reste toutefois la même que pour le travail. Les normes sont les suivantes :

1. Utilisation de l'orthographe standard
2. Aucune majuscule n'est notée, ni en début de tour de parole ni après un signe de ponctuation marquant une intonation en fin d'énoncé.
3. Les syllabes ou sons élidés sont remplacés par une apostrophe. Ex : *ch'veux...*
4. Les acquiescements sont notés de la façon suivante : *hein, mmh, ouais...*
5. La description d'aspects du comportement vocal (raclement de gorge, rire, soupir, toux, inspiration) est notée entre doubles parenthèses et dans une police inférieure de deux points: ((rire)) ; ((soupir)).
6. Les pauses sont marquées à l'intérieur ou à la fin du mot par :, ::, ::: selon la durée de la pause.
7. Les interruptions de phrases sont marquées par ...
8. La prosodie pour les intonations qui descendent est marquée par un point. Les mots accentués sont mis en majuscule : *MAINTENANT, APRES...*
9. Les questions sont marquées par un point d'interrogation.
10. Les personnes sont désignées par XXX si l'on parle d'un homme et d'un YYY pour une femme

Dans les extraits, l'acronyme « INT » désigne les interlocuteurs ayant participé aux entretiens quel que soit leur sexe, tandis que « EXP » est employé pour désigner l'expérimentatrice. Les expressions « XXX » pour les hommes et « YYY » pour femmes remplacent les prénoms de ces personnes.

6. Résultats et analyse

Cette section comprend deux sous-parties correspondant à la synthèse des différents entretiens effectués et aux observations réalisées sur le terrain. En guise d'illustrations, des extraits d'entretiens seront présentés pour lesquels l'anonymat ainsi que l'exactitude des paroles retranscrites sont garantis.

6.1. Synthèse des entretiens

La grille d'entretien présentée plus haut a permis, lors des rencontres avec les jeunes de faire ressortir trois thématiques fondamentales permettant d'appréhender la transition 1, du point de vue des participants du SeMo de Sion. Ces trois thématiques sont les suivantes :

- 1) Le ressenti des jeunes dans cette période plutôt mouvementée
- 2) L'influence du contexte familial dans le parcours de transition
- 3) L'opinion des jeunes sur le Semestre de Motivation

6.1.1. Le ressenti des jeunes

Comme nous l'avons vu, la période entre l'école obligatoire et le monde professionnel reste un temps empli de changements fondamentaux et un passage difficile, en particulier pour les jeunes qui n'ont pas trouvé de solution à l'issue de leur scolarité ou pour ceux qui ont changé de voie en cours d'apprentissage. Une des jeunes filles interrogées explique justement comment elle perçoit ce moment :

« INT : *c'est un peu déstabilisant parce que d'un côté je me dis pour le moment j'ai rien entre les mains j'ai le papier du cycle mais c'est pas vraiment...voilà ça sert à trouver un apprentissage euh je crois:[...]* »

Ayant mis fin à son premier apprentissage, une autre participante explique ce qu'elle ressentait avant d'entrer au SeMo :

« INT: *autant j'ai arrêté autant je voulais pas rien faire du coup ben j'étais perdue parce que je savais plus quoi faire comme apprentissage parce que j'avais jamais fait d'autre stage que là : du coup ben je suis venue au semo...* »

Certains jeunes ont fait part également de leurs appréhensions et des inquiétudes de leurs proches face à leur avenir professionnel.

« INT: en général le dimanche soir je me disais que je trouvais pas ce que je voulais faire J'étais complètement déstabilisée et tout le monde pensait que j'en avais un peu rien à faire de vouloir trouver une place parce que je pense que personne en n'a rien à faire de pas savoir ce qu'il va faire dans sa vie quoi »

D'autres ne parviennent pas à se projeter et à envisager leur vie après le SeMo, c'est le cas d'un jeune à qui j'avais demandé comment il voyait son futur dans cinq à dix ans. Il m'a répondu:

« INT : je le vois pas je laisse aller comme ça:»

Malgré une interprétation différente de leur situation, l'incertitude et le doute demeurent présents chez chacun des participants à cette recherche. Une jeune fille qui ne désirait pas participer aux entretiens, mais qui voulait exprimer son opinion par un autre moyen, a proposé un dessin illustrant son ressenti. Elle a ainsi comparé les différents états d'esprit vécus durant son passage au SeMo avec les saisons de l'année. Pour elle, l'automne représente son arrivée au SeMo avec les choix à entreprendre. L'hiver quant à lui permet d'illustrer les différentes remises en question par lesquelles les jeunes doivent passer pour pouvoir trouver leur voie ; cette saison permet également d'exprimer à quel point cette période est ressentie comme difficile pour les jeunes. Enfin, l'été arrive avec de nouvelles perspectives d'avenir.

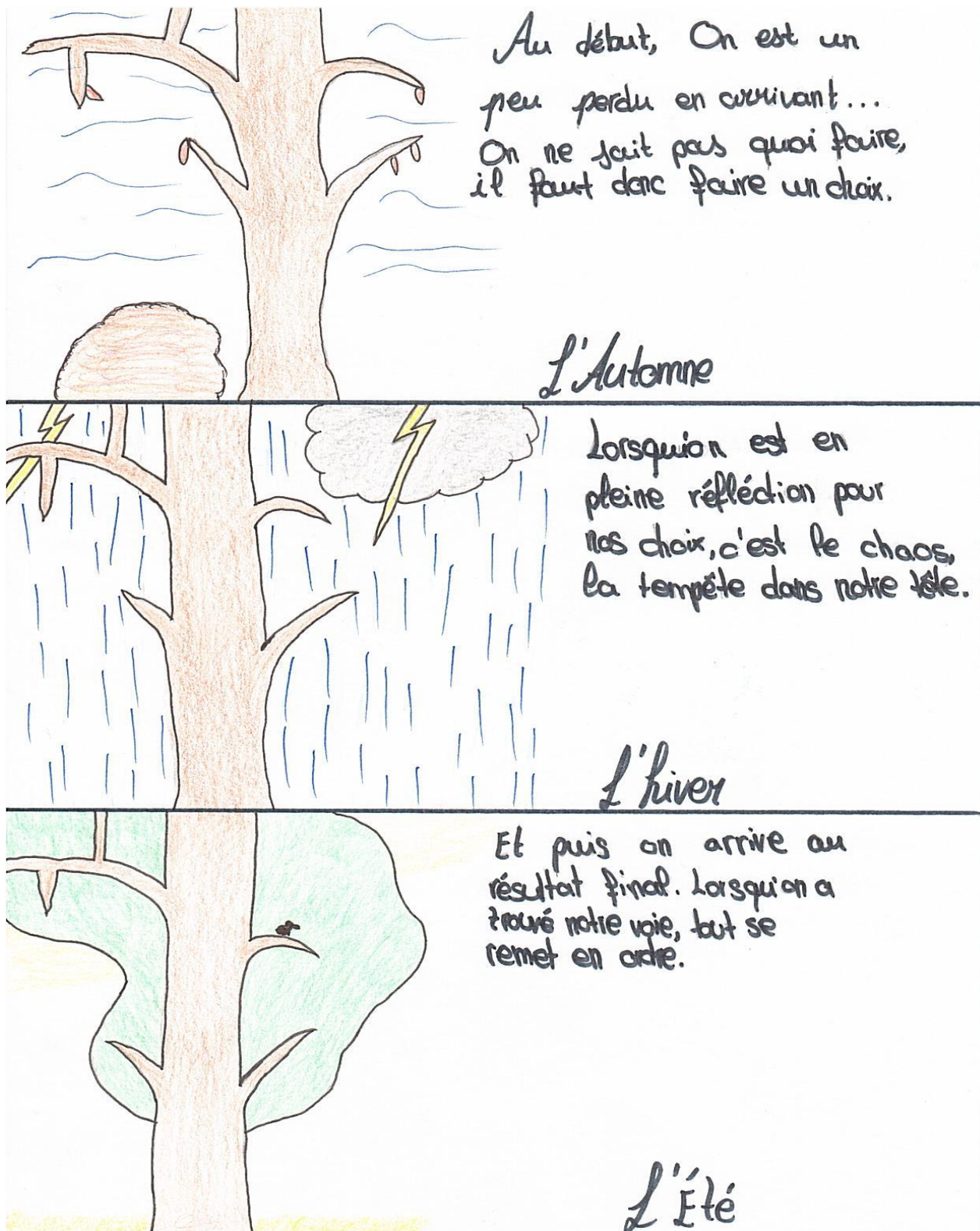


Figure 5 : Les saisons au SeMo. 2013.

6.1.2. L'influence du contexte familial dans le parcours de transition

Lors des entretiens, il s'est avéré que l'influence du contexte familial dans le parcours transitoire des jeunes présents au SeMo est particulièrement importante. Cette influence peut se manifester de trois façons.

En premier lieu de par l'environnement dans lequel vit le jeune et de par la manière dont la famille appréhende la période de transition. Une jeune fille racontait par exemple, que ses deux frères avaient interrompu leur apprentissage soit par manque de motivation et de travail ou soit par une mésentente avec la personne responsable. Cette adolescente avait quant à elle, fréquenté l'EPP, puis commencé un apprentissage de photographe pour y mettre fin quelques mois plus tard. Après son passage au SeMo, elle a décidé finalement d'entreprendre une formation d'esthéticienne. Elle explique que ses parents ne voyaient pas forcément d'inconvénients à ce que leurs enfants essaient plusieurs pistes quant à leur avenir professionnel, ce qu'ils ont fait.

D'autre part, l'influence du contexte familial peut s'observer dans les a priori et les représentations que se sont construits les parents, sur certaines filières de formation. L'extrait suivant en est une représentation :

« INT: mes parents ils voulaient pas que j'aille à l'EPP
EXP: pourquoi ?
INT: ben parce qu'ils disaient que c'était pour les mongols donc
c'était que j'avais des... enfin eux ils pensaient ça quoi
EXP: ouais
INT: du coup ben j'ai été à l'ECG en attendant de trouver puis vers
euh décembre: j'ai trouvé un apprentissage dans la cuisine »

Enfin, il existe des situations où les jeunes sont guidés dans une voie connue de leurs parents, parce que c'est justement leur profession ou parce qu'ils ont des rapports avec quelqu'un dans la profession en question. C'est le cas dans les deux exemples qui suivent. Le premier jeune a débuté un apprentissage d'installateur sanitaire, tandis que le deuxième s'intéressait au métier de cuisinier :

Premier extrait :

« EXP: et puis justement pendant le cycle d'orientation tu savais ce que
tu voulais faire euh après le cycle t'avais des projets ?
INT: non pas trop après c'est mon père qui m'a orienté. puis
justement ben j'ai commencé installateur sanitaire

EXP: ouais mais ça c'était TON choix ou tu l'as fait parce que c'est ton père qui t'a dit de le faire ?
 INT: mon père m'a dit d'le faire bon d'un côté c'était aussi mon choix : un petit peu : mais pas complètement
 EXP: t'arrives à m'expliquer un peu : un petit peu mais pas complètement : moi je comprends pas bien
 INT: en fait mon père vu qu'il travaille dans ce métier
 EXP: ouais
 INT: enfin il a fait la matu et ça au début il a commencé par ça et il a dit qu'y avait de l'avenir
 EXP: mmmh
 INT: ben justement il connaissait des patrons qui pouvaient m'aider justement on a été parler avec un patron puis le patron il a dit « ouais je te prends en apprentissage [...] »

Deuxième extrait :

« EXP: tu voulais faire euh : cuisinier ?
 INT: non
 EXP: ça t'est venu après les stages ?
 INT: ben ouais en fait parce que mon père il a un restaurant du coup j'ai toujours été un peu là-dedans parce que... ben parce que VOILÀ j'ai toujours été au restaurant du coup je me suis dit que j'allais faire un stage en cuisine »

On remarque ainsi que certains choix réalisés par les adolescents au cours de leurs parcours de transition ne reflètent pas forcément leur volonté propre. Toutefois, les situations évoluent au travers de ces choix et plus tard les jeunes décident eux-mêmes du chemin qu'ils veulent emprunter. La personne qui avait débuté un apprentissage en cuisine y a mis fin quelque temps plus tard et l'apprenti installateur sanitaire aussi. Il explique pourquoi dans cet extrait :

« INT: alors j'ai commencé direct l'apprentissage et ::
 EXP: t'as fait combien de temps ?
 INT: six mois
 EXP: six mois pis pourquoi t'as arrêté finalement ?
 INT: à cause des notes et j'aimais pas
 EXP: et puis ça ton papa il l'a pris comment ?
 INT: d'un côté bien parce que : il voyait que j'aimais pas ce métier que je me forçais à aller le matin »

6.1.3. L'opinion des jeunes sur le SeMo

La majorité des adolescents interrogés n'ont pas décidé d'emprunter la voie du SeMo de gaieté de cœur, puisque cette mesure est considérée comme le dernier recours dans un parcours de transition. Le passage ci-dessous illustre cet état d'esprit :

« INT : au début je suis venue ici par dépit maintenant euh : je me plais bien en attendant de trouver autre chose : en tout cas j'aimerais pas arrêter après six mois si j'ai pas d'apprentissage »

Malgré cette décision par défaut, les jeunes relèvent plusieurs éléments positifs qualifiant la structure. La motivation principale reste naturellement le fait de recevoir un salaire. La majorité des participants mesurent néanmoins la chance d'être suivis dans leurs démarches pour trouver une place d'apprentissage. Une jeune fille exprime justement son opinion sur cette question :

« INT: ben ce que j'aime le plus c'est certaines personnes comme elles arrivent à te booster

EXP: mmmh

INT: à te :: ben à te : comment dire :: à te montrer en quoi t'es fort des trucs comme ça

EXP: donc t'encourager

INT: voilà pis à te booster à essayer des choses : faire des stages

EXP: ouais

INT: pis en fait c'est le fait d'être suivi

EXP: ouais

INT : parce que voilà seuls chez nous on écrirait jamais de lettres : on n'appellerait pas la moitié des entreprises »

Le fait d'avoir un rythme de vie fixe et régulier constitue également un des points positif de la structure.

« INT: c'est BIEN parce que c'est vraiment LE truc qui te fait lever le matin tout qui te... ben tu perds pas le RYTHME parce que tu fais quand même des jolis horaires »

Certains jeunes expliquent qu'ils apprécient particulièrement de pouvoir partager leurs préoccupations avec des personnes qui vivent les mêmes choses et qui sont dans la même situation qu'eux.

« EXP: qu'est-ce que tu as le plus apprécié au semo ?

INT: je pense le fait de rencontrer d'autres gens qui étaient à peu près dans le même cas que moi parce que ben pour le coup tu

te sens moins seul tu sais que t'es pas le seul qui sait pas trop comment faire : comment ouais qui a besoin d'aide quoi »

Mis à part ces aspects, les entretiens ont révélé des éléments plus équivoques. Des participants ont, par exemple, le sentiment que leur opinion n'est pas complètement prise en compte au sein de la structure. Une jeune fille relate ici, une anecdote qui s'est déroulée entre une de ses amies au SeMo et le référent de cette personne.

« INT: ouais ça va, mais j'ai plus l'impression que...comment elle s'appelle : YYY et XXX ben YYY elle veut faire esthéticienne et puis XXX à ce que j'ai compris il l'a forcée à faire des stages de coiffeuse alors qu'elle voulait pas du tout être coiffeuse et puis elle elle m'a dit « oui moi je lui dit ok je fais ça si tu veux pour lui faire plaisir » et je trouve ça un peu con que y a XXX qui puisse pas respecter le choix que un jeune veut pas faire ce métier et qui lui force quand même à faire le stage comme si ça pouvait faire changer d'avis »

La question de l'utilité des ateliers revient fréquemment dans les aspects à modifier au sein du SeMo car les jeunes ne comprennent pas le but de certaines activités entreprises aux ateliers fer, bois ou créativité. Dans l'extrait suivant, un jeune illustre cette situation.

INT: les feuilles en fer là la classe là ça fait un peu programme primaire :: pis sinon le reste ça va
EXP: tu m'as parlé de bons trucs mais c'est quoi des bons trucs pour toi ?
INT: ben genre quand on a fait les cadeaux pour YYY comme ça ou comme ça en créa : tout ce qui est pour quelqu'un quoi
EXP: quand y a un but
INT: ouais
EXP: ça tu trouves que c'est cool
IN : ouais parce qu'on sait pourquoi on fait ça parce que le fer on sait qu'il veut faire un arbre mais on sait pas pourquoi

Quand on demande aux jeunes interrogés ce qu'ils feraient s'ils avaient la possibilité de créer leur propre SeMo, ils répondent dans la majorité qu'ils aimeraient fabriquer plus souvent, en atelier, des objets en lien avec la réalité et qu'ils organiseraient des activités utiles à leurs futurs métiers.

Il est intéressant ici de relever les paroles d'une jeune fille par rapport à ce sujet :

« INT j'essaierais toujours d'innover : de leur faire faire des choses REELLES : comme ils feront dans un vrai boulot
EXP alors t'imagines : ça serait quoi par exemple ?
INT ben par exemple euh : ben : je sais pas des choses euh qu'on utiliserait qu'on revendrait comme le petit magasin à martigny

ÇA c'est bien parce que MEME en fer je pense t'as plus de motivation à faire des lampes des trucs comme ça que des feuilles

EXP si c'est utile à quelqu'un

INT voilà :: pis j'essaierais de faire des : des ateliers un peu plus ciblés

EXP genre quoi ?

INT ben indépendamment de : des apprentissages qu'on veut faire par exemple euh : des fois des cours euh : je sais pas des ateliers coiffure des ateliers euh enfin n'importe quoi t'sais »

À noter que dans d'autres structures telles que le SeMo de Martigny, les activités réalisées paraissent plus tangibles, car les objets conçus dans les ateliers sont destinés à une petite boutique gérée par les jeunes eux même.

De manière synthétique, les entretiens ont révélé que la plupart des jeunes interrogés vivent une période de doute et de remise en question. Ils se sentent déstabilisés et il est souvent difficile pour eux de concevoir leur avenir. Lors des interviews, l'ascendant du milieu familial a clairement été constaté, notamment dans les représentations élaborées par les parents sur certaines filières de formation, dans leurs opinions sur les professions ou par le biais de leur réseau de connaissances. L'environnement familial influence nettement le parcours transitoire des jeunes. Ceux-ci ne parviennent donc pas toujours à exprimer leur volonté par rapport au chemin qu'ils aimeraient prendre. Cependant, il est possible de constater qu'ils tendent à s'émanciper et à faire entendre leur opinion, plus tard, lorsqu'ils acquièrent en maturité et en confiance en eux. Finalement, l'opinion des jeunes sur la mesure SeMo semble mitigée. Ils reconnaissent les bénéfices d'un suivi adapté et personnalisé. Ils apprécient aussi le fait de retrouver un rythme régulier et structuré, et ils se sentent soutenus par les autres jeunes vivant des situations similaires, mais ils s'interrogent vivement sur la finalité de certaines activités réalisées au sein de la structure. Ils expriment ainsi le besoin de sens dans leur quotidien.

6.2. Mise en perspective de la théorie avec les situations d'entretiens

La modélisation introduite dans le cadre théorique permet de saisir les différentes implications des éléments relevés dans les entretiens. Ces éléments peuvent être considérés comme des paramètres appartenant aux trois dimensions présentées. Pour la dimension développementale, l'élaboration du projet d'avenir, tâche importante dans la période de l'adolescence, joue un rôle clé dans le suivi réalisé avec le jeune au sein du SeMo. La dimension sociologique se manifeste, ici, par l'influence que joue le contexte familial dans le parcours de l'adolescent et surtout dans les choix professionnels entrepris. Enfin, la dimension psychosociale se traduit par la nécessité de donner une signification tangible aux activités quotidiennes réalisées au SeMo.

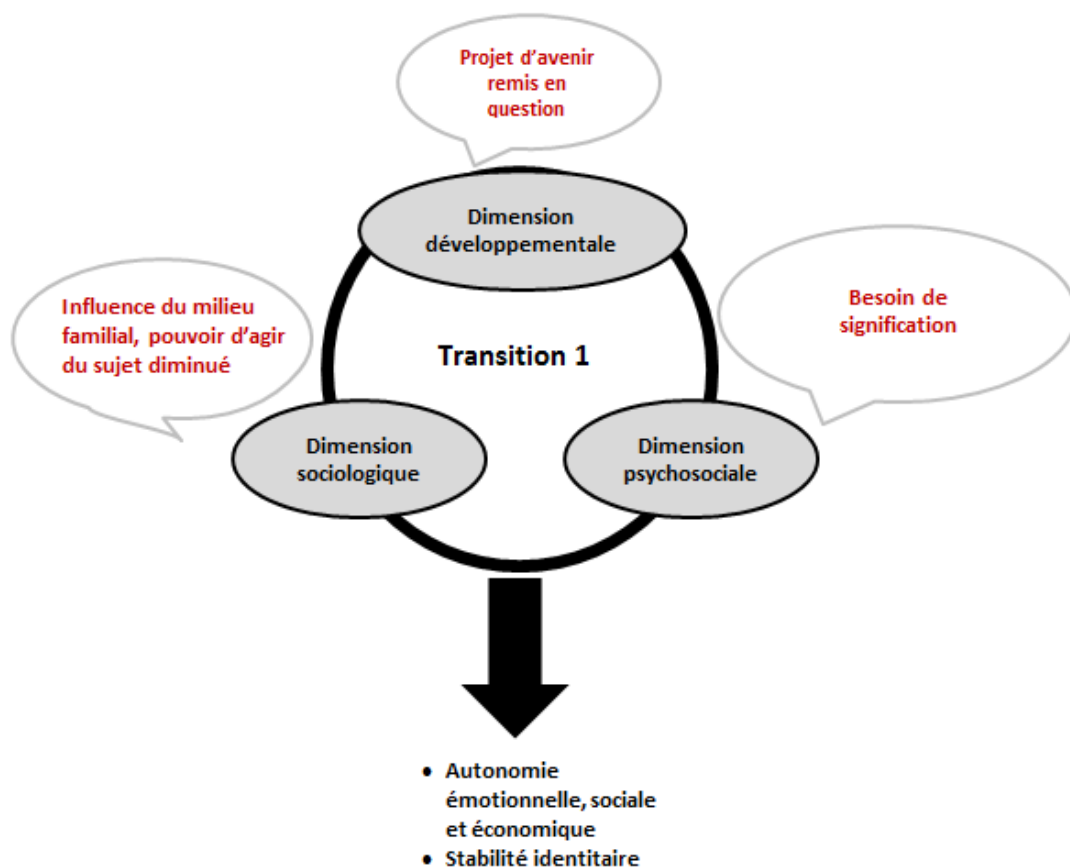


Figure 6 : Intégration des trois approches théoriques mis en perspective avec les éléments relevés dans les entretiens. Moulin, C. 2013.

6.3. Observations sur le terrain

6.3.1. Observations générales

Au SeMo, les lignes de conduites et le cadre imposé sont plutôt strictes. Les jeunes sont tenus de respecter un certain code de comportement, des règles relatives aux horaires, à la tenue de travail et à la vie du groupe. Le responsable de la structure et l'équipe encadrante restent les garants du respect de ces différentes règles, grâce à des discussions avec l'ensemble des participants ou lors de séances individuelles. Cette régulation est primordiale, car elle remplit deux fonctions. Elle permet tout d'abord d'offrir un cadre à des jeunes qui avant d'arriver dans la structure, avaient souvent un rythme de vie décalé voire totalement perturbé. Comme cela a été relevé dans la synthèse des entretiens, les participants eux-mêmes reconnaissent cette première fonction à la structure. Dans un deuxième temps, ce cadre remplit une fonction socialisante, puisqu' il propose un environnement proche de celui du monde professionnel, il permet ainsi de préparer le jeune à appréhender le travail en entreprise, au sein d'une équipe.

Force est de constater que plusieurs éléments organisationnels permettent un suivi optimal des jeunes au sein de la structure. Un effectif de vingt-cinq personnes est encadré par neuf professionnels qui peuvent se consacrer pleinement à chaque situation. En outre, la taille des ateliers n'autorisant que cinq à six jeunes à travailler ensemble, ainsi que l'organisation spatiale des locaux facilitent une prise en charge plus personnelle et permet la création et le maintien de liens interindividuels. Effectivement, entre les jeunes des relations solides se créent. Malgré des cultures et des contextes socio-économiques différents, on remarque un fort effet de groupe entre les adolescents participant à la mesure. Ils sont tous plus ou moins dans la même situation et s'épaulent mutuellement.

Du reste, les encadrants font preuve d'une énorme disponibilité et d'un sens de l'écoute authentique tout en maintenant des statuts bien différenciés, de même qu'un cadre cohérent. Bien que des tensions émergent régulièrement, le climat et les lignes de conduites instaurés dans la structure favorisent une relation positive entre les personnes.

En six mois, les jeunes du SeMo visent deux objectifs principaux. Ils doivent dans un premier temps déterminer leur choix professionnel au travers de stages dans divers domaines et diverses entreprises. Cette étape est essentielle, mais peut s'avérer parfois difficile. Effectivement, le participant découvre et teste des professions qu'il a préalablement choisies grâce à des tests d'intérêts et des recherches personnelles, mais lorsqu'il se retrouve au sein de l'entreprise, il se rend compte alors que les représentations qu'il s'était construites sur le métier ne correspondent pas nécessairement aux réalités du terrain ou que ses propres compétences ne suffisent pas à appréhender tous les aspects de la profession. Cette prise de conscience peut s'avérer bénéfique pour le jeune, car il s'aperçoit qu'il n'est pas fait pour tel ou tel métier et pourra alors changer d'orientation professionnelle. Cependant, cette situation peut aussi se révéler dévastatrice, dans la mesure où elle procure au jeune l'effet d'une douche froide. Dans de telles circonstances, le jeune n'a plus guère de choix et doit généralement se contenter des possibilités restantes. D'un point de vue psychosocial, cette réorientation implique également une réorganisation identitaire, puisque les représentations sociales influencent la construction de soi.

Dans un deuxième temps, après avoir défini leur orientation professionnelle, les adolescents doivent se mettre en quête d'une place d'apprentissage. Ces derniers considèrent généralement la mesure comme leur dernière chance de pouvoir en trouver une et pensent qu'en bénéficiant de la mesure SeMo, cela leur facilitera la tâche. Ils se rendent compte rapidement que les opportunités de place d'apprentissage dépendent de nombreux facteurs tels que la loi de l'offre et de la demande, leurs résultats scolaires et malheureusement parfois leurs origines sociales.

6.3.2. L'élaboration de l'identité socioprofessionnelle au sein du SeMo

Comme il a été présenté dans le cadre théorique, la transition 1 favorise l'élaboration de deux types d'identité propres à l'individu : l'identité personnelle et l'identité socioprofessionnelle. Le SeMo étant une structure d'insertion professionnelle, c'est donc le deuxième type identitaire qui nous intéresse ici. Selon Londino (2012), Lamamra et Masdonati (2009), ce dernier se compose de *l'identité de métier*, *l'identité professionnelle* et *l'identité d'apprenti*. Pour ce qui concerne *l'identité de métier* et *l'identité d'apprenti*, ces deux formes demeurent difficilement observables au SeMo, car elles désignent les spécificités liées à une profession et l'initiation de ce métier dans un système dual. Or, le jeune du SeMo n'a pas

forcément défini la voie qu'il veut emprunter et ne se trouve pas encore en apprentissage, il n'est donc pas encore concerné par une profession en particulier. En revanche, *l'identité professionnelle* s'acquière en partie au sein du SeMo, puisqu'elle représente l'intégration des normes et des valeurs du monde professionnels, objectif primordial dans le concept pédagogique du SeMo. Cette finalité se manifeste dans les horaires de travail instaurés dans la structure, horaires s'apparentant à un emploi du temps en entreprise, et par les conditions de travail dans les différents ateliers.

6.3.3. Les stratégies des acteurs

Il est indéniable que chaque personne possède sa propre façon d'agir et de réagir aux événements qui l'entoure. Les adolescents présents au SeMo ne sont guère différents. Chacun d'eux connaît une histoire et un parcours unique, néanmoins il est possible de relever des catégories de conduites similaires au sein de la structure. Ces conduites s'apparentant à des stratégies permettent d'atteindre un objectif, plus ou moins conscient, qui peut être celui de décrocher une place d'apprentissage ou non, selon la façon dont la personne vit la période de transition et en supporte ces enjeux.

L'une des conduites les plus fréquemment observées chez le jeune consiste à faire globalement ce qui est attendu selon les règles et les codes en vigueur au SeMo. Dans ce cas de figure, la personne va donc tout mettre en œuvre pour trouver des stages le plus rapidement possible et pouvoir commencer un apprentissage. Lorsqu'un jeune a adopté ce comportement, on remarque qu'il est plutôt de nature assidue et déterminée et force est de constater que cette attitude paye, dans la plupart des situations.

À l'opposé, certains jeunes renvoient une image nonchalante et flegmatique. La plupart du temps, ce sont des adolescents qui restent discrets. Ils donnent l'impression d'être portés par le mouvement et d'en subir ses remous. L'exemple le plus marquant pour illustrer cette position est celui d'une jeune fille que j'ai reçue en entretien. Je lui avais demandé ce qu'elle faisait pour gérer cette période (i.e. la transition entre l'école et le monde professionnel) et elle m'a répondu : *« je ne fais rien, je laisse venir. »*

Entre ces deux positions, trois autres comportements ont pu être observés régulièrement, lors de ma présence au SeMo.

Le premier comportement se manifeste par une accumulation d'expériences et de stages professionnels dans diverses professions. Cette attitude est apparue à plusieurs reprises chez un certain nombre de jeunes, c'est pourquoi un extrait d'entretien a été sélectionné afin d'illustrer ce cas.

« EXP ouais :t'as fait beaucoup de stages ?
INT1 oui : j'ai fait agent de voyage euh employé de commerce en fait employé de commerce c'est un peu comme agent de voyage mais dans une branche différente : réalisateur publicitaire : dessinateur en bâtiment : euh j'ai fait quoi encore :: paysagiste esthéticienne. j'en ai encore fait un autre :je sais plus mais vraiment dans plein de domaines différents quoi »

Les stages dans différents domaines sont fortement encouragés pendant la phase d'orientation professionnelle du jeune, c'est-à-dire dans les premières semaines de son passage au SeMo. Or les personnes qui adoptent ce comportement ici, bénéficient de la mesure depuis déjà quelques mois.

Sur un autre plan, certains jeunes se focalisent sur une seule perspective et ne semblent vraisemblablement pas capables d'en envisager d'autres, même si cette perspective n'a que peu de chance d'aboutir. Cette situation a été observée, entre autres chez une jeune fille qui désirait à tout prix devenir esthéticienne. Cette personne a entrepris un nombre considérable de stages dans le domaine et malgré des qualités avérées pour cette profession, n'a pas réellement reçu de réponse encourageante. Cependant, elle s'est accrochée à ce choix, elle a continué à réaliser des stages d'esthéticienne dans toute la région du Valais central. Elle n'a consenti à essayer un autre métier qu'à contrecœur et après de longues discussions avec son référent. D'autres jeunes se trouvaient dans une situation similaire à cette jeune fille. Plusieurs d'entre eux envisageaient notamment d'intégrer l'EPSC (école professionnelle service communautaire) de Châteauneuf-Conthey. Le nombre de personnes pouvant intégrer cette filière est limité et les candidatures se font sur dossiers. Comme c'est le cas dans de nombreuses voies de formation, seuls les meilleurs sont sélectionnés. Dès lors, les jeunes du SeMo qui sont, pour la majorité d'entre eux, souvent issus d'un parcours scolaire chaotique et qui n'ont pas obtenu le diplôme du CO se voient malheureusement refoulés aux portes de cette école.

Enfin, il arrive parfois que des jeunes estiment qu'ils ne pourront pas effectuer de stage ou trouver un apprentissage avant d'avoir rempli une certaine condition qu'ils érigent en exigence. Considérons par exemple l'argument d'un jeune homme qui affirmait être désavantagé s'il débutait un apprentissage sans avoir obtenu son permis de conduire. Ainsi, il était totalement obnubilé par cet objectif et ne pouvait pas voir les possibilités qui s'offraient à lui et qui n'exigeaient pas forcément qu'il ait ce fameux sésame.

En résumé, que ce soit dans l'accumulation d'expériences professionnelles, dans la centration sur une perspective, dans le fait de ne rien faire ou dans la volonté de remplir une condition préalable, certains jeunes paraissent ressentir le besoin de retarder le plus possible une prise de décision quant à leur avenir professionnel. Quand on les interroge sur ces types de comportements, les adolescents mettent en évidence leur volonté de faire le bon choix et de ne plus se tromper pour leur voie de formation. Selon la perspective de la psychologie sociale du développement, les transitions sont des périodes de transformation « durant lesquelles les personnes peuvent avoir besoin d'une marge d'essai et d'erreur, de "rêverie" sur le présent et l'avenir, ou de repli sur soi. » (Padiglia, 2007, p.19). Dès lors, il est probable que la période passée au SeMo remplisse cette fonction de tâtonnement. L'erreur y est autorisée « [...] permettant par exemple une réorientation du choix professionnel sans fortes pénalisations. » (Padiglia, 2007, p.19).

Ainsi, le temps passé au SeMo, bien qu'empli de remises en question et de repositionnements, peut contribuer à la construction identitaire du jeune. Grâce à diverses stratégies, celui-ci tente de définir son projet d'avenir en essayant plusieurs options, sans pour autant réaliser des choix définitifs. Par ailleurs, le cadre et le fonctionnement du SeMo permettent l'élaboration d'une des composantes de l'identité socioprofessionnelle du jeune, *l'identité professionnelle*.

6.4. Mise en perspective de la théorie avec les observations réalisées sur le terrain

Les observations examinées dans cette section peuvent être considérées selon l'approche interdisciplinaire établie dans le cadre théorique. La dimension sociologique s'illustre par les différentes stratégies élaborées par les jeunes pour vivre la période de transition. Dans ce contexte, le pouvoir d'agir des acteurs paraît conséquent, mais il semble néanmoins influencé par le contexte socio-économique du jeune et son origine sociale. La dimension psychosociale s'observe, quant à elle, dans la construction identitaire du jeune et plus précisément dans la réalisation de son identité socioprofessionnelle. Finalement, la dimension développementale se manifeste par les repositionnements nécessaires à la finalisation du projet d'avenir de l'adolescent.

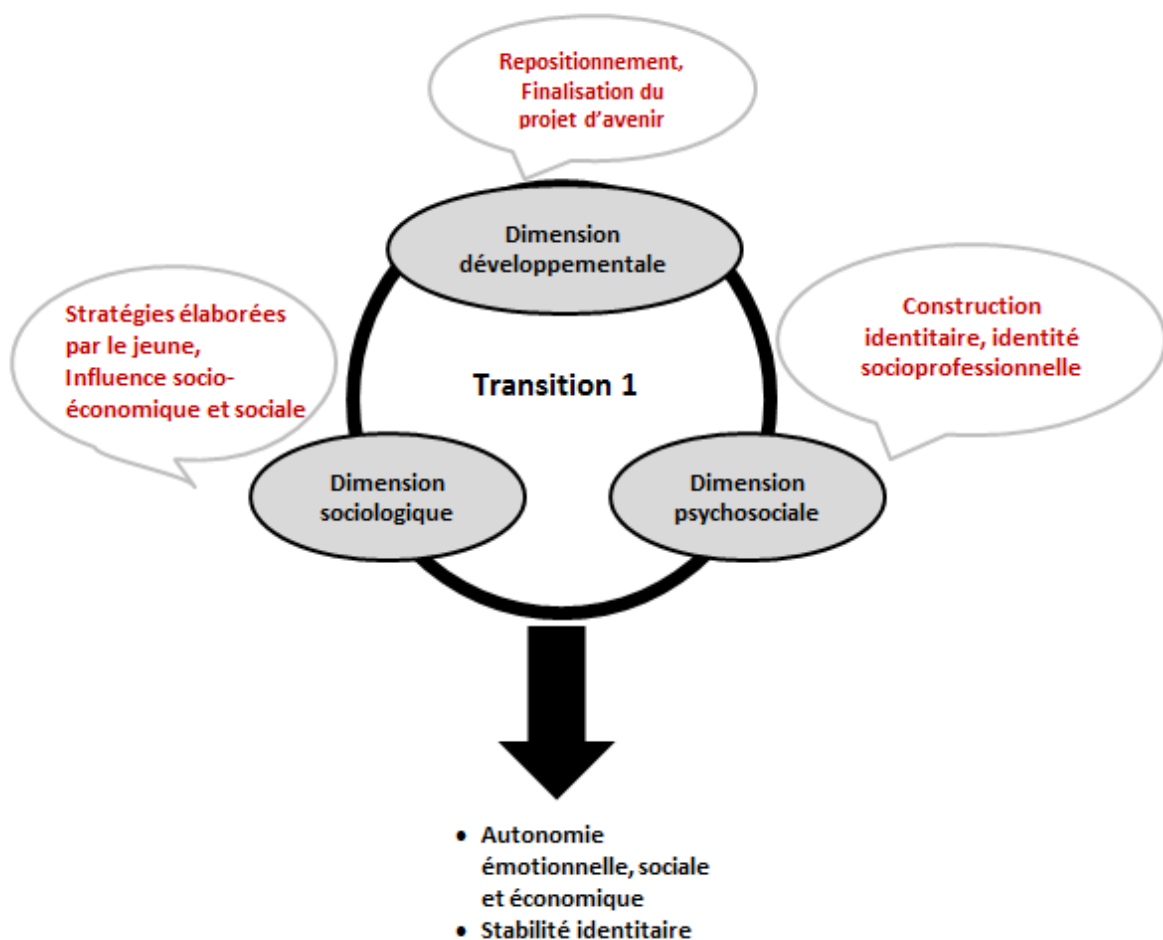


Figure 7 : Intégration des trois approches théoriques mis en perspective avec les éléments observés sur le terrain. Moulin, C. 2013.

7. Conclusion

7.1. Synthèse de la recherche

Deux ambitions principales caractérisent cette recherche. La première était théorique et avait pour objectif de présenter les enjeux du passage entre l'école obligatoire et le degré secondaire II. La seconde ambition se voulait plus empirique et a permis, selon l'esprit de la Convention Relative aux droits de l'enfant, de donner la parole aux jeunes bénéficiaires de la mesure SeMo.

Ainsi, dans le cadre théorique, trois perspectives ont été approfondies. L'approche développementale, se centrant sur des paramètres internes à l'individu, a permis d'appréhender la transition comme une tâche de développement cruciale à l'adolescence et a rappelé l'importance du double processus de transition vécu par la personne, c'est-à-dire celui du passage entre l'enfance et l'âge adulte et entre la scolarité et le monde professionnel.

L'approche sociologique classique, quant à elle, a relevé l'impact des facteurs contextuels sur le parcours transitoire des jeunes. Tandis que des perspectives plus modernes de la sociologie ont mis l'accent sur l'intentionnalité des acteurs et leur pouvoir d'agir dans leur propre cheminement.

Finalement, l'approche psychosociale a mis au jour les remaniements identitaires dont est sujet l'adolescent dans le courant de cette période. Le jeune doit en effet réaliser un travail de définition de soi, puisque son statut ainsi que ses différents rôles évoluent grandement à ce moment-là.

Au travers de ces trois dimensions, on remarque que la problématique de la transition 1 constitue un phénomène complexe ne pouvant se résumer à la somme de ses éléments marquants. C'est la raison pour laquelle, une approche interdisciplinaire a été adoptée dans ce travail, afin d'en appréhender ses implications fondamentales.

Par la suite, le fonctionnement de l'enseignement obligatoire ainsi que la législation suisse ont été décrits. Puis, les mesures transitoires existantes en Valais ont été présentées pour finalement accéder à un exposé précis du Semestre de Motivation de Sion et de ses enjeux. Cette présentation a servi d'ancrage contextuel pour la partie empirique de ce travail.

Pour accéder à l'opinion et au ressenti des adolescents bénéficiaires du SeMo, deux méthodes d'investigation semblaient appropriées : l'observation participante en premier lieu, permettant entre autres d'appréhender la réalité des sujets et d'en saisir toutes ses subtilités et dans un deuxième temps, des entretiens semi-directifs donnant accès aux valeurs, aux opinions et aux conduites des personnes interrogées.

L'application de ces méthodes d'enquête avait pour principal objectif de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de recherche formulées initialement et qui peuvent être rappelées ici :

1. Des facteurs comme le choix de la filière de formation, le marché du travail ou les pressions familiales et sociales influent-ils sur la manière dont les jeunes vivent la transition entre l'école et le monde du travail ?
2. La plupart des jeunes bénéficiaires de la structure SeMo estiment-ils ainsi qu'ils n'ont pas eu le choix d'intégrer cette mesure ?
3. Cependant, malgré une part de déterminisme, les jeunes sont-ils capables de mettre en place des stratégies pour traverser cette période ?

La première hypothèse s'est vérifiée pour ce qui concerne les pressions familiales sur le parcours de transition du jeune. Ces pressions sont réelles et dans le contexte présent, elles peuvent se traduire au sein de l'environnement familial, par l'intermédiaire de divers a priori et représentations élaborés par la famille du jeune et par le biais du réseau de connaissances et de relations établies par les parents. Le choix de la filière de formation a une influence perceptible sur le vécu de la transition par les jeunes. En effet, comme il a été constaté dans plusieurs situations, certains jeunes sont persuadés de leur choix professionnel et restent focalisés sur leur option. Ils ne parviennent donc pas à envisager d'autres possibilités et cela peut porter préjudice à leur parcours, cela peut notamment retarder leur apprentissage ou bloquer d'autres voies de formation. Quant au marché du travail, il influe indubitablement sur la transition, puisqu'il détermine les places d'apprentissages disponibles et par conséquent les opportunités ouvertes aux jeunes. Seulement, il semblerait que ceux-ci n'en soient pas nécessairement conscients. Par ailleurs, un facteur n'a pas été pris en compte dans la formulation de cette première hypothèse, à savoir les résultats scolaires. Dans un contexte où la concurrence est toujours plus rude, les résultats ont un impact considérable sur l'entrée en apprentissage. Les jeunes du SeMo sont donc fréquemment discriminés par rapport

aux autres élèves issus du sérail, car dans la majorité des cas, ils n'ont pas atteint le niveau requis.

La seconde hypothèse se doit d'être reconsidérée car les adolescents côtoyés lors de l'enquête se sentaient maîtres de leur choix par rapport à leur entrée au SeMo. Cependant, dans les faits, leur situation les pousse justement à prendre cette décision. Ils n'ont effectivement pas de formation, ils ne peuvent donc pas entreprendre une profession, gagner leur vie et devenir autonome. Ils ressentent dès lors des pressions importantes tant sociales que familiales pour changer de statut. Dans ces conditions, le SeMo consiste en un choix par défaut.

Enfin, la troisième hypothèse a été confirmée. Les adolescents élaborent réellement des stratégies pour vivre leur transition selon leur ressenti et leur maturité. Étonnamment, certaines de ces stratégies permettent non pas de répondre aux normes sociales qui poussent à s'intégrer dans la société au travers d'une profession, mais de leur fournir un espace de « rêverie », la possibilité de tâtonner, de se tromper et de se positionner pour construire leur futur.

7.2. Limites et nouvelles perspectives

Les choix effectués tous au long de ce travail ont inévitablement engendré des limites. Certaines d'entre elles ont déjà été mentionnées dans le courant de la recherche comme le risque de perdre en objectivité en exploitant la méthode de l'observation participante, ainsi que l'impossibilité d'élaborer des conclusions représentatives sur la base d'entretiens semi-directifs. Toutefois, il paraît encore pertinent de relever plusieurs autres dimensions.

En premier lieu, cette recherche s'est principalement focalisée sur le SeMo de Sion. Or, en Valais, trois autres structures existent, à Monthey, Martigny et Brig. Il serait alors intéressant, à l'occasion de futurs travaux, de tenter de réaliser une évaluation de ces différentes structures pour en tirer une analyse comparative.

Ensuite, de nombreux acteurs sont impliqués dans la période de transition entre la scolarité obligatoire et le monde professionnel. Dans le contexte d'une solution transitoire telle que le SeMo, les parents, l'équipe encadrante, les conseillers ORP, les patrons d'entreprises ainsi que les employés côtoyant les jeunes ont un rôle primordial à jouer auprès de ceux-ci. Se focaliser sur les jeunes était un choix qui permettait justement de se centrer sur leur perspective. Cependant, entreprendre une recherche sur cette thématique en y intégrant les personnes impliquées dans le cheminement des jeunes paraît également pertinent, d'autant qu'il semblerait qu'il existe un écart entre l'expérience des jeunes et ce qui est attendu socialement.

En troisième lieu, approfondir le rôle des réseaux de contacts professionnels et privés permettrait d'entrevoir d'autres axes de réflexions comme par exemple la corrélation entre ce type de contacts et les possibilités de décrocher un apprentissage.

Enfin, il serait judicieux de revoir les jeunes qui ont participé à cette recherche, plus tard pour découvrir leur parcours ainsi que la façon dont ils ont pu tirer parti de leur trajectoire de transition à l'adolescence.

En guise de conclusion, je voudrais rajouter que ce travail a été effectué avec la volonté de faire découvrir un milieu peu connu du grand public. De plus, je désirais mettre en évidence le courage et la détermination de ces jeunes qui sont souvent discriminés et marginalisés et plus encore, je tenais à restituer la passion des professionnels pour leur travail au quotidien.

8. Bibliographie

- Abric, J.-C. (1993). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (3^e éd., p.187-203). Paris : Presses Universitaires de France
- Amos, J. (2007). Transitions école-emploi : apport de la recherche TREE. Dans M. Behrens (dir.), *La transition de l'école à la vie active : ou le constat d'une problématique majeure* (p.43-53). Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).
- Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Canton du Valais, Département de l'économie, de l'énergie et du territoire, Service de l'industrie, du commerce et du travail. (2013). *Semestre de motivation : Lignes directrices*. Sion : Logistiques des mesures du marché du travail.
- Centre suisse de services de Formation professionnelle, orientation professionnelle universitaire et de carrière CSFO. (2008). *Filières de transition : Solution transitoires*. Récupéré le 17 septembre 2013 du site orientation.ch : <http://www.berufsberatung.ch/dyn/40556.aspx>
- Centre suisse de services de Formation professionnelle, orientation professionnelle, universitaire et de carrière CSFO. (2008). *Certificat préprofessionnel – Filières de transition Ecole préprofessionnelle (EPP)*, Sion, St-Maurice. Récupéré le 20 octobre 2013 du site orientation.ch : http://www.orientation.ch/dyn/1146.aspx?id_school=1831&searchsubmit=true
- Comité des droits de l'enfant. (2009). *Observation générale n°12 : le droit de l'enfant d'être entendu*. CRC/C/ GC/ 2009/12.
- Dupuy, R. & Le Blanc, A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles. *Connexions*, 76, 61-79.
- Dupuy, R. (2006). Transitions et transformation des identités professionnelles : le cas des adultes en situation de formation continue. In A. Baubion-Broye (ed.), *Evènements de vie, transitions et construction de la personne* (p.45-71). Saint-Agne : Editions Erès.

Entrée consultée (Année). Titre de l'ouvrage de référence. Lieu d'édition: Nom de l'éditeur.

Fondation Valaisanne Action Jeunesse. (2013). *Action jeunesse soutient les jeunes en Valais*. Récupéré le 30 novembre 2013 du site de la fondation : <http://www.fvaj.ch/openpublish2/>

Galley, F. & Meyer, Th. (1998). *Transitions de la formation initiale à la vie active : rapport de base pour l'OCDE : Suisse*. Berne : CDIP : OFS : OFFT.

Grand Corps Malade. (2010). *A l'école de la vie*. Album : 3^{ème} Temps.

Guichard, J. et Huteau M. (2007). *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés*. Paris : Dunod.

Hanson, K. (2012). *La CDE en droit constitutionnel suisse – Notes de cours* [Présentation Power Point]. Récupéré le 3 décembre 2013 du site de l'Institut Universitaire Kurt Bösch (IUKB) : <https://docs.google.com/a/etu.iukb.ch/file/d/0B5rFbvD6xCC1RkVsZWxJTDNfZm8/edit>

Havighurst, R. J. (1948). *Developmental Tasks and Education*. Chicago: The University of Chicago Press.

Jeunesse. (2013). *Le Petit Larousse Illustré*. Paris : Larousse.

Jodelet, D. (1993). Les représentations sociales. Regard sur la connaissance ordinaire. In : Sciences Humaines, No 27.

Kaiser, C.-A. (2007). Une perspective psychosociale dans la transition entre formation et emploi. Dans M. Behrens (dir.), *La transition de l'école à la vie active : ou le constat d'une problématique majeure* (p.71-78). Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).

Lamamra, N. & Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle*. Lausanne : Editions An.

Masdonati, J. (2007). *La transition entre école et monde du travail : Préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle*. Berne : Perter Lang.

OCDE. (1999). *Examen thématique sur la transition de la formation initiale à la vie active : rapport comparatif final*. Paris : OCDE.

OCDE. (2000). *De la formation initiale à la vie active : faciliter les transitions*. Paris : OCDE.

Office d'orientation scolaire et professionnelle du Valais romand OSP. (2013). *INFO top formation : les formations après la scolarité obligatoire, les formations supérieures*. Sion, Suisse : Service de la formation tertiaire/ Centrale cantonale des moyens d'enseignement (CECAME).

OFS. (2012). *Transition immédiate vers le degré secondaire II selon la filière, évolution 1990-2010 et prévisions jusqu'en 2021*. Récupéré le 16 septembre 2013 du site de la Confédération suisse : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/tools/search.html>

OSEO Valais. (2013). *Le semestre de motivation (SeMo)*. Récupéré le 1^{er} octobre 2013 du site de l'institution : <http://www.oseo-vs.ch/projets-semo.html>

OSEO Valais. (21 mai 2010). *Projet SeVal – Semestre de motivation Sion*. Document inédit.

Padiglia, S. (2007). Itinéraires de transition et solutions transitoires en Suisse. Dans M. Behrens (dir.), *La transition de l'école à la vie active : ou le constat d'une problématique majeure* (p.13-21). Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).

Rastoldo, F. (2007). Transitions du secondaire I au secondaire II à Genève : entre logique institutionnelle et logique d'acteurs. Dans M. Behrens (dir.), *La transition de l'école à la vie active : ou le constat d'une problématique majeure* (p.55-62). Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).

Revillard, A. (2007), *Aide-mémoire : préparer et réaliser un entretien* (Cours de Méthodes qualitatives en sciences sociales). Ecole normale supérieure, Département de Sciences sociales, Cachan.

Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches Qualitatives*, 27(1), 127-140.

Stoecklin, D. (2012). *La socialisation – Notes de cours* [Présentation Power Point]. Récupéré le 9 novembre 2013 du site de l'Institut Universitaire Kurt Bösch (IUKB) :

<https://sites.google.com/a/etu.iukb.ch/plateforme-iukb/home/mide-2012-2014/semestre-1---automne-2012/sociologie-de-l-enfance/documents-de-cours>

Stoeklin, D. (2012). *Les représentations sociales - Notes de cours* [Présentation Power Point]. Récupéré le 15 novembre 2013 du site de l'Institut Universitaire Kurt Bösch (IUKB) :

<https://docs.google.com/a/etu.iukb.ch/file/d/0BwSG8ZpgsC5lQjF0RUR4RUNZb3M/edit?pli=1>

Transition. (2013). *Le Petit Larousse Illustré*. Paris : Larousse.

Zittoun, T. (2006). *Insertions à quinze, entre échec et apprentissage*. Bern : Peter Lang.

Articles de loi

Assemblée générale des nations unies. (1989). *Convention relative aux droit de l'enfant*. Résolution 44/25.

Confédération suisse, Département fédéral de l'économie DFE, Secrétariat d'Etat à l'économie SECO. (2008). Semestre de motivation, partie H. *Circulaire relative aux mesures du marché du travail (MMT)*. Marché du travail /assurance – chômage (TC).

Le Grand Conseil du canton du Valais. (10 septembre 2009). *Loi sur le Cycle d'Orientation*.

Le Conseil d'Etat du canton du Valais. (12 janvier 2011). *Ordonnance concernant les structures suprarégionales du cycle d'orientation*.

Assemblée fédérale de la Confédération suisse. (1^{er} janvier 2013). *Loi fédérale sur l'assurance-chômage obligatoire et l'indemnité en cas d'insolvabilité*. 837.0.

Conseil fédéral suisse. (1^{er} janvier 2013). *Ordonnance sur l'assurance-chômage obligatoire et l'indemnité en cas d'insolvabilité*. 837.02.

Normes des figures

CSFO. (s.d.). *Schéma simplifié du système suisse de formation* [Schéma]. Consulté le 30 décembre 2013, tiré de <http://www.orientation.ch/dyn/10065.aspx>

Les saisons au SeMo. (2013). [Dessin].

Moulin, C. (2013). *Intégration des trois approches théoriques*. [Schéma].

Moulin, C. (2013). *Structure du SeMo de l'OSEO-Valais*. [Schéma].

Moulin, C. (2013). *Le degré d'encadrement des mesures du SeMo*. [Schéma].

Moulin, C. (2013). *Intégration des trois approches théoriques mis en perspective avec les éléments relevés dans les entretiens*. [Schéma].

Moulin, C. (2013). *Intégration des trois approches théoriques mis en perspective avec les éléments observés sur le terrain*. [Schéma]

Ouvrages consultés

Bideaud, J., Houdé, O. et Pedinielli, J.-L. (1993). L'adolescent. Dans *L'homme en développement* (p.431-475). Paris : Presses Universitaires de France.

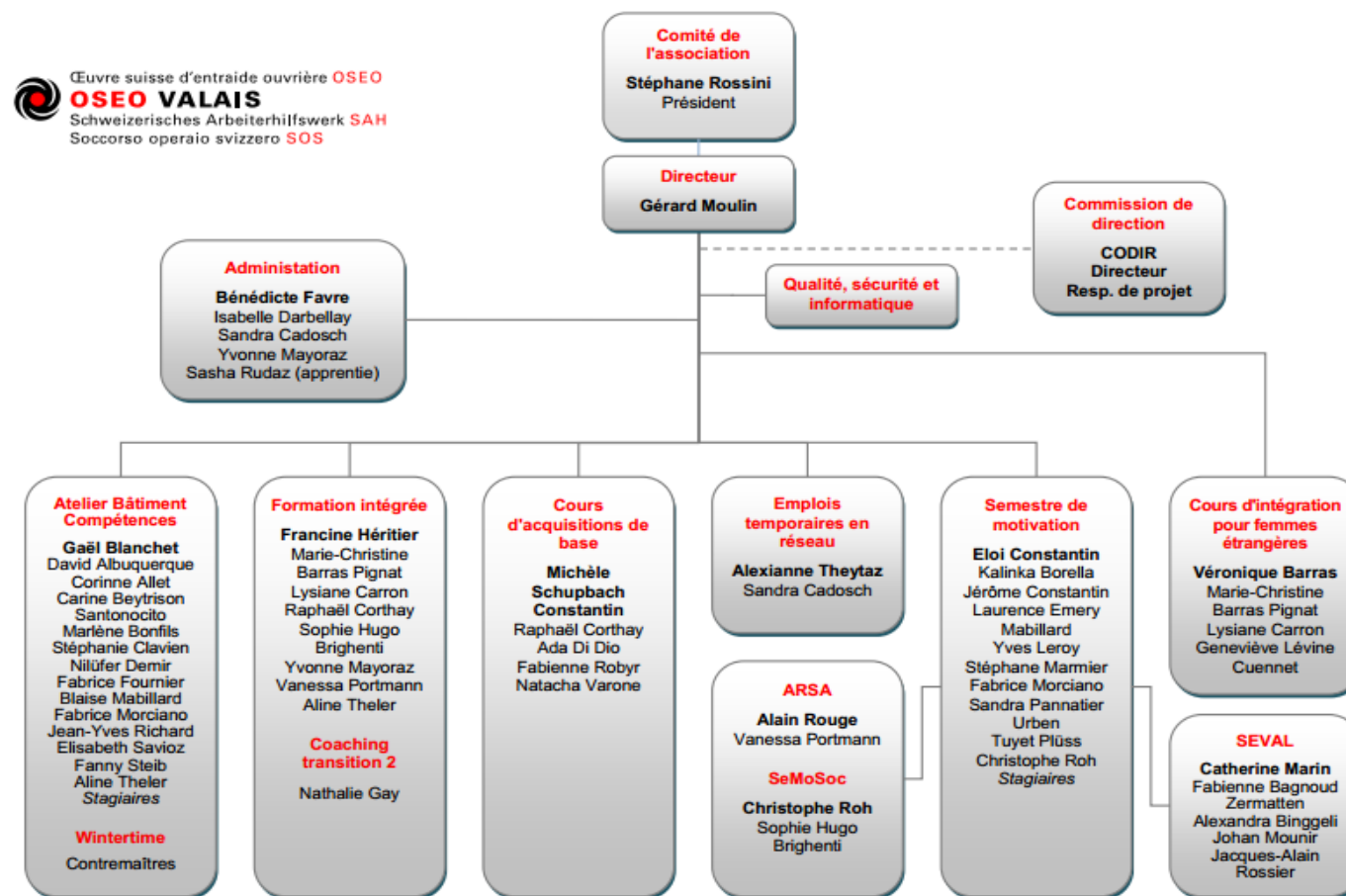
Comité des droits de l'enfant. (2003). *Observation générale n°4 : La santé et le développement de l'adolescent dans le contexte de la Convention relative aux droits de l'enfant*. CRC/GC/2003/4.

Londino, N. (2012). *Va, vis et deviens ! Le passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle*, (Thèse de maîtrise, Université de Neuchâtel, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Institut de Psychologie et Education).
Récupéré le 2 janvier 2014 du site rero.doc, Bibliothèque numérique :
<http://doc.rero.ch/record/30468?ln=fr>

TREE (ed.) (2013). Documentation du projet TREE 2000-2012. Bâle : TREE.

Annexes

Annexe A : Organigramme de l'OSEO-Valais



Annexe B : Organisation et fonctionnement du SeMoSoc

